



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Educação de Infância

(Licenciados Pré-Bolonha)

**A DIDÁTICA E A RECEÇÃO, POR CRIANÇAS DE 4 ANOS, DE
TEXTOS LITERÁRIOS DE LUÍSA DUCLA SOARES**

Relato de uma experiência

Elisabete Simão de Almeida

Lisboa, julho de 2013

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Educação de Infância

(Licenciados Pré-Bolonha)

A DIDÁTICA E A RECEÇÃO, POR CRIANÇAS DE 4 ANOS, DE

TEXTOS LITERÁRIOS DE LUÍSA DUCLA SOARES

Relato de uma experiência

Elisabete Simão de Almeida

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação de Infância, sob orientação da Professora Doutora Violante Magalhães

Lisboa, julho de 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a).....Violante Magalhães.....

tendo presente o Relatório de atividade profissional desenvolvido pelo(a) licenciado(a) ..Elisabet.....

.....Sâmia de Almeida.....

realizado no âmbito do Mestrado (Licenciados Pré-Bolonha) ..em Educação de Infância.....

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrado do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 25 de Julho de 2013

O(A) Orientador(a)



Livro

Livro

um amigo

para falar comigo

um navio

para viajar

um jardim

para brincar

uuma escola

para levar

debaixo do braço.

Livro

um abraço

para além do tempo

e do espaço.

Luísa Ducla Soares. In *poemas da Mentira e da Verdade*

RESUMO

Com este trabalho pretendo aplicar, de forma crítica e reflexiva, sugestões de didática da Literatura Infantil, colhidas na bibliografia da especialidade, a um Grupo de crianças de Educação Pré-Escolar, de 4 anos de idade, e analisar o modo como as crianças rececionam textos de Literatura Infantil de uma autora portuguesa, Luísa Ducla Soares.

Na Educação Pré-Escolar é fundamental que o educador conte e leia histórias às crianças. Para além do incentivo para uma iniciação à leitura, esta atuação conduzirá também à formação de leitores literários. O papel do educador não é só o de contar e ler: é o de selecionar as obras, variando os géneros literários, bem como o de encontrar estratégias didáticas para fazer a animação da leitura e a posterior exploração dos textos. Tendo em conta esta premissa, os objetivos deste estudo são os seguintes: aplicar, de forma crítica e reflexiva, as sugestões de didática da Literatura Infantil, a um Grupo de Educação Pré-Escolar, e analisar o modo como as crianças rececionam a obra de Literatura Infantil, de Luísa Ducla Soares.

Os dados que se apresentam neste Relatório decorrem de uma metodologia qualitativa, neste caso, descritiva e interpretativa. A experiência levada a cabo dividiu-se em duas etapas distintas. Sempre em contexto de sala de atividade, na 1.ª etapa deu-se a conhecer livros da escritora, sem fazer qualquer exploração dos mesmos; pretendia-se, tão só, dar a conhecer parte da obra e contribuir para a formação de leitores. Conseguiu-se a adesão das crianças. Na 2.ª etapa dinamizaram-se didáticas, sugeridas por diferentes autores, em torno de duas dezenas de livros. As técnicas propostas pela educadora receberam uma resposta extremamente positiva, o que nos leva a concluir que estas crianças souberam interpretar os textos de Luísa Ducla Soares. Assim, solicitadas pela educadora, as crianças recontaram, mimaram, dramatizaram, desenharam, recriaram textos, interagindo com a obra de Luísa Ducla Soares.

Palavras- chave: Didática da literatura infantil, Luísa Ducla Soares, Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

With this article I intend to apply, critically and reflectively, suggestions for teaching Children's Literature, harvested in the bibliography of specialty, to a group of children of pre-school education, 4 years old, and examine how children receive Children's Literature texts of a Portuguese author, Luísa Ducla Soares.

In Preschool Education is essential that teacher tell and read stories to children. In addition to the incentive for introduction to reading, this acting will also lead to the formation of literary readers. The educator's role is not only to tell and read, is to select the works, ranging literary genres, as well as to find teaching strategies to animate the reading and subsequent exploitation of texts. Given this premise, the objectives of this study are as follows: apply, critically and reflectively, suggestions for teaching Children's Literature, a group of pre-school education, and examine how children receive Children's Literature Work of Luísa Ducla Soares.

The data presented in this report stem from a qualitative methodology, in this case, descriptive and interpretative. The experiment conducted was divided into two stages. Always in the context of a classroom, at 1st stage gave themselves to know her books, without making any use of them; wanted to, so just to disclose part of the work and contribute to the formation of readers. Was achieved the adherence of children. In 2nd stage boosted up teaching, suggested by different authors, around two dozen books. The techniques proposed by the teacher received an overwhelmingly positive response, which leads us to conclude that these children were able to understand Luísa Ducla Soares texts. Thus, requested by the teacher, the children retold, spoiled, dramatized, designed, recreated texts, interacting with the work of Luísa Ducla Soares.

Keywords: Teaching children's literature, Luísa Ducla Soares, Preschool Education

Índice Geral

Índice de Figuras	XVII
Índice de Quadros	XIX
Introdução	1
1. Apresentação da situação	3
2. Objetivos do estudo	5
3. A importância do estudo	5
4. Identificação do estudo	6
5. Apresentação da estrutura do relatório	7
Parte I – A promoção da leitura literária na infância	9
1. A Formação de Leitores Literários	11
2. Conceitos e Géneros de Literatura Infantil	14
2.1 A Literatura de Expressão Oral	15
2.2 A poesia Portuguesa para a Infância	21
2.3 A narrativa Portuguesa para a infância	24
3. A obra de Ducla Soares	26
4. Didática da literatura em Jardim de Infância	36
Parte II – Metodologia	41
1. Fontes de dados	45
2. Instrumentos de recolha de dados	46
2.1. Observação direta .	46
2.2. Análise documental	47
2.3. Recolha de dados	48
2.4. Técnicas de análise e apresentação de dados	49

3. Âmbito da pesquisa	50
3.1. Caracterização do campo	51
3.2. Participantes do estudo	52
Parte III – Apresentação dos dados	53
1. 1. ^a Etapa	56
1.1. Inferências	60
2. 2. ^a Etapa	61
2.1 <i>Todos no Sofá</i>	61
2.2 <i>Pai, Querido Pai...</i>	62
2.3 <i>A Menina Verde</i>	64
2.4 <i>O Soldado João</i>	65
2.5 <i>“O Menino do Contra”</i>	66
2.6 <i>O Gato e o Rato</i>	67
2.7 <i>A Menina Boa</i>	68
2.8 <i>O Casamento da Gata</i>	69
2.9 <i>Adivinha, Adivinha</i>	70
2.10 <i>O Maluquinho da Bola</i>	71
2.11 <i>Os Ovos Misteriosos</i>	72
2.12 <i>Contrários</i>	73
2.13 <i>O Homem das Barbas</i>	73
2.14 <i>O Homem Forte</i>	74
2.15 <i>O Coelhoinho Afonso</i>	75
2.16 <i>O Ratinho Marinheiro</i>	75
2.17 <i>Mãe, Querida Mãe...</i>	76
2.18 <i>A Festa de Anos</i>	77
2.19 <i>A Carochinha e o João Ratão</i>	78
2.20 <i>A Cigarra e a Formiga</i>	79

2.21	<i>O Urso e a Formiga</i>	79
2.22	<i>Caderneta de Cromos</i>	80
Reflexão Final.		81
Referências Bibliográficas		89
Anexos		99
Anexo 1 –	Estrutura atual da escola	101
Anexo 2 –	Horário de funcionamento da escola	105
Anexo 3 –	Listagem das obras da Luísa Ducla Soares	109
Anexo 4 –	Fotografias da atividade <i>Todos no Sofá</i>	117
Anexo 5 –	<i>A Menina Verde</i>	121
Anexo 6 –	Fotografias da atividade “A Menina Encarnada”	125
Anexo 7 –	“ O Menino do Contra”, in <i>Poemas da Mentira e da Verdade</i>	129
Anexo 8 –	Fotografias da atividade <i>O Casamento da Gata</i>	133
Anexo 9 –	Fotografias da atividade <i>Adivinha, Adivinha</i>	137
Anexo 10 –	Fotografias da atividade <i>O Maluquinho da Bola</i>	141
Anexo 11 –	Fotografia da atividade <i>Os Ovos Misteriosos</i>	145
Anexo 12 –	Fotografias da atividade <i>Contrários</i>	149
Anexo 13 –	Fotografias da atividade <i>O Coelhoinho Afonso</i>	153
Anexo 14 –	Fotografia da atividade <i>O Ratinho Marinheiro</i>	157
Anexo 15 –	Fotografias da atividade <i>A Cigarra e a Formiga</i>	161
Anexo 16 –	Fotografias da atividade <i>O Urso e a Formiga</i>	165
Anexo 17 –	Fotografias da atividade <i>Caderneta de Cromos</i>	169

Índice de Figuras

Figura 1 – Personagens de o pato, a vaca, o gato e o coelho	119
Figura 2 – Personagens de o burro, a girafa, o elefante e o porco	119
Figura 3 – Personagem de o João Preguição	119
Figura 4 – A Menina Encarnada	127
Figura 5 – A casa da Menina Encarnada	127
Figura 6 – A Menina Encarnada e o camaleão	127
Figura 7 – Votação na história preferida	135
Figura 8 – A retirar o cartão com instruções	135
Figura 9 – A mimar o lobo	135
Figura 10 – A mimar a gata	135
Figura 11 – Desenho da cena das borboletas	136
Figura 12 – Desenho da cena do corvo	136
Figura 13 – Desenho da cena dos grilos	136
Figura 14 – A mimar a minhoca	139
Figura 15 – A mimar o peixe	139
Figura 16 – A mimar a gata	139
Figura 17 – Construindo a sequência da história	143
Figura 18 – Construindo a sequência (cont.)	143
Figura 19 – Construindo a sequência (cont.)	143
Figura 20 – O jogo do comboio	147
Figura 21 – Seleção dos opostos (frio/quente)	151
Figura 22 – Seleção dos opostos (branco/preto)	151
Figura 23 – Seleção dos opostos (alto/baixo)	151
Figura 24 – A retirar a imagem da personagem a mimar	155
Figura 25 – A mimar o pombo	155

Figura 26 – A mimar a cobra	155
Figura 27 – Selecionar imagens que pertencem à história	159
Figura 28 – Teatro de fantoches	163
Figura 29 – O Urso e a Formiga (livro adaptado)	167
Figura 30 – A pôr imagens por ordem cronológica	167
Figura 31 – Caderneta de Cromos de Luísa Ducla Soares	171
Figura 32 – A completar a Caderneta de Cromos	171

Índice de Quadros

Quadro 1 – Notas de campo da 1. ^a Etapa	57
Quadro 2 – Frases ditas pelas crianças sobre o seu pai	63
Quadro 3 – Frases ditas pelas crianças sobre a sua mãe	76

INTRODUÇÃO

1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Contar e ler histórias é uma atividade que ocorre frequentemente na Educação Pré-Escolar e que deve ter como objetivos não só desenvolver a linguagem oral e o conhecimento do mundo físico e social, mas também estimular o interesse da criança por obras literárias.

Formar leitores é uma preocupação de todos aqueles que educam. Sendo assim, é importante envolver e promover junto das crianças uma interação com os livros e com outros suportes de escrita. Se considerarmos que a escola tem como uma das suas funções primordiais a formação de leitores, ocupando um lugar privilegiado de acesso à leitura, é indispensável que ofereça oportunidades e fomenta o desenvolvimento pelo gosto da leitura. Portanto, é necessário que, no jardim de infância, as crianças se deparem com experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que as motivem a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos.

Há vários tipos de texto, incluindo o literário, e há que procurar, através estratégias didáticas adequadas, que as crianças pequenas aprendam a ler e a interagir com todo o tipo de textos. Uma dessas estratégias é, como recorda Marques (1988, p. 43) contar histórias: “convém ter presente que o contar histórias pode ser uma actividade estimuladora da aquisição de competências literárias pelas crianças pequenas” (p. 43).

De acordo com Sim-Sim (2008), “proporcionar, no jardim de infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares” (p. 12). Sim-Sim salienta ainda o seguinte:

Interagindo verbalmente, as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintáctico, pragmático). Porque os ambientes em que as crianças se encontram desempenham um papel marcante na estimulação do desenvolvimento da capacidade de comunicar, é fundamental a criação de oportunidades onde elas possam descrever, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam. (p.34)

Em idades coincidentes com as de frequência da Educação Pré-Escolar, temos de ter em atenção que “ao contrário do adulto, a criança é um leitor peculiar, com reduzidas competências básicas de acesso aos textos literários e sem hipóteses de autonomia na escolha” (Magalhães, 2008, p. 55), pelo que o papel do educador ganha uma importância desmedida na escolha e na diversificação dos textos, apresentando textos literários de diferentes géneros, desde a poesia à narrativa.

Também Mendoza Fillola (1999) destacou a importância de selecionar as obras de Literatura infantil e juvenil a serem lidas às crianças pequenas. São essas que poderão ter um papel determinante, visto que

Tienen valor y entidad en sí mismas, son entidades semióticas de categoría estética y su funcionalidad no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la 'gran literatura'; más bien hay que destacar y matizar que sirven para formar al individuo como lector; en todo su valor, precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (gran) literatura ya está en ellas. (p. 12)

Magalhães (2008, p. 71), que aclara a importância de oferecer e proporcionar aos mais pequenos condições para que adquiram efetivamente a capacidade de ler (em particular, a capacidade de ler textos literários), salienta que este é um dos grandes desafios que se apresenta aos responsáveis pela educação. E diz-nos esta autora que a escola deve procurar oferecer à infância o que de melhor foi produzido, pugnando por uma rigorosa seleção de textos e livros. Aconselha-nos, nomeadamente, os seguintes escritores portugueses: “Maria Alberta Menéres, Luísa Dacosta, António Torrado, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, Eugénio de Andrade, Leonel Neves ou Alice Vieira, autores que [...] são já clássicos da literatura infantil portuguesa”. Sobre a receção feita pelas crianças à obra multifacetada de uma dessas escritoras – Luísa Ducla Soares – é-nos dito: “a adesão dos pequenos leitores a esta escrita é, diz-nos a experiência, imediata, incondicional e constante” (Florêncio, 2001c, p. 3).

Coloca-se, então, o seguinte problema de investigação: Socorrendo-se a educadora de indicações sobre a didática da Literatura Infantil, colhidas na bibliografia da especialidade, e aplicando-as a um grupo de crianças de 4 anos de idade, em contexto de sala de atividade, é possível que o grupo interaja com um número alargado de textos, significativo da escritora? Luísa Ducla Soares é uma autora cuja obra infanto-juvenil abarca todos os géneros literários e com distintos graus de complexidade, sendo esperado que a capacidade de receção das crianças de 4 anos se prenda com a interpretação e com a recriação dos textos literários selecionados.

Tomemos como referência, neste desafio, as palavras de Colomer (1998), que afirma que as práticas educativas e a receção da leitura estão relacionadas:

Ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad, de gozar esteticamente de ella, de explorar los puntos de vista propios a través de la presentación de otras alternativas o de reconciliarse con los conflictos a través de una experiencia personal y subjetiva, el papel del enseñan debería ser principalmente el de cuestionar y enriquecer las respuestas, el de clarificar la representación de la

realidad que la obra ha intentado construir, más que el de enseñar principios o categorías de análisis. (pp.112-113)

2. OBJETIVOS DO ESTUDO

No seguimento da pergunta de partida atrás enunciada, formulei os seguintes objetivos:

- (i) Aplicar, de forma crítica e reflexiva, as sugestões de didática da Literatura Infantil, colhidas na bibliografia da especialidade, a um Grupo de Educação Pré-Escolar, de 4 anos de idade;
- (ii) Analisar o modo como as crianças rececionam a obra de Literatura Infantil, de Luísa Ducla Soares.

3. A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Como conquistar leitores? A própria Luísa Ducla Soares (2001, p. 3) dá-nos algumas sugestões: “a forma mais eficaz será familiarizando-os com os livros desde a mais tenra idade, quando estes se não impõem como obrigação escolar mas como objecto lúdico, porta aberta para a realidade, a fantasia, o convívio”.

Ramos (2007) indica que é uma verdade universal e inquestionável a importância do livro e da leitura na formação da personalidade humana. Pais, educadores e professores apelam para os benefícios da leitura e para a urgência de motivar as crianças para esta atividade, que não se assemelha a nenhuma outra, pois é uma mina inesgotável de saber, proporciona aventura, mistério e a entrada num mundo maravilhoso.

Na mesma linha de pensamento, Aller Martínez, Cuenca Alejandre, Trigo Cutiño e García Ruano (1991, p. 13) salientam a importância da leitura junto da infância, frisando qual deve ser o papel do educador: “hay que conseguir que el niño descubra el libro y disfrute com la lectura”. O educador desempenha assim um papel crucial, pelo que não pode esquecer “que la lectura será siempre comprensiva, desde los primeros niveles, condición indispensable para que al niño le guste leer: No gusta lo que no se comprende”. Os mesmos autores referem que quando o educador põe a criança, de forma dinâmica, em contacto com a leitura, há muitas probabilidades de, no futuro, ela vir a ler muitos livros. E ler desenvolve uma série de objetivos: entre

outros, desperta a fantasia; enriquece o vocabulário e desenvolve a expressão oral e escrita; aumenta os conhecimentos relacionando as leituras com outras áreas.

Dentro da leitura, a leitura literária assume particular relevo. Veloso (2002b, p. 122) recorda-nos que “a qualidade da Literatura Infantil é um elemento fulcral para a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos” (p. 120). Por isso mesmo, salienta, “o livro para crianças – porque elas são um destinatário específico, com lacunas e em vias de formação da sua personalidade – tem de ser visto como um objecto importante e não como qualquer coisa supérflua e acessória”.

Luísa Dacosta (2002) afirma a este propósito:

E a primeira obrigação de um professor [...] é despertar o gosto pela língua e a leitura. Mas se ninguém parece ter dúvidas acerca da importância da leitura informativa ligada ao conhecimento das várias matérias escolares e ao desenvolvimento intelectual, o mesmo não se passa com a chamada literatura de prazer, que é terreno menos seguro e parece perder importância perante a televisão e o vídeo... A literatura transmite a mensagem por etapas, lentamente. É preciso ler várias palavras, várias frases, às vezes várias páginas para obter um sentido, o que é uma extraordinária experiência e enriquecimento humano. (p. 201)

Fazer uso do texto literário é, acima de tudo, estimular o imaginário, conduzir a uma fruição estética. É também ao ouvir histórias que se sentem emoções, como tristeza, a raiva, o medo a alegria, a insegurança, e tantas outras mais. Por isso preparar leitores de textos literários, desde muito cedo, é tarefa obrigatória da escola, estando necessariamente envolvida nesse desiderato a Educação Pré-Escolar.

4. A IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo enquadra-se num paradigma qualitativo e assume características descritivas e interpretativas. Procura-se aprofundar uma investigação que responda à questão de partida: Como é que as crianças de um grupo de 4 anos, na Educação Pré-Escolar, rececionam, interpretam e recriam, enfim, interagem com os textos literários de Luísa Ducla Soares em contexto de sala de atividade?

Todo o processo de investigação decorreu em duas etapas distintas. Numa primeira etapa, de forma a ir ao encontro de um dos objetivos das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), o de formar leitores, a educadora leu ao Grupo de crianças um grande número de livros de Luísa

Ducla Soares, sem fazer qualquer exploração dos mesmos. Esta etapa tinha como objetivo contribuir para a formação de leitores literários e constituir uma introdução ao universo temático e formal da autora. Os livros foram selecionados e lidos pela educadora, segundo um crescendo de complexidade, começando pelos que, pressupostamente, eram destinados a crianças muito pequenas. Foi tentada a cobertura de um espectro temático. Foram lidos, também, diversificando os géneros. Esta etapa começou em 8 de outubro de 2012 e terminou em 28 de março de 2013, data em que a educadora verificou que as crianças estavam já suficientemente familiarizadas com a obra de Luísa Ducla Soares: o nome da escritora já era reconhecido por elas e escolhiam de forma espontânea livros da autora. Numa segunda etapa do trabalho, que decorreu de 1 de abril a 17 de junho de 2013, a educadora, recorrendo a indicações de didática da literatura, sugeridas por alguns autores, dinamizou textos da escritora (alguns dos quais já lidos e outros que eram novidade), variando as estratégias de apresentação e recolhendo provas sobre o modo de receção e indicadores sobre as recriações feitas pelas crianças. Esta segunda atividade culminou com a construção coletiva de um livro de cromos, representativo das 60 leituras feitas.

Como é que, recorrendo a indicações da didática da literatura colhidas na bibliografia da especialidade, um educador pode apresentar e dinamizar a obra de um autor a crianças de 4 anos? Como é que crianças destas idades rececionam os textos literários de uma autora (Luísa Ducla Soares), especificamente, como os entendem, como os recriam, ou seja, como se mobilizam para recontar, dinamizar e interpretar tais textos, enfim, como interagem com eles? Estas questões orientam e dão substância aos objetivos deste estudo de carácter interpretativo, no sentido de compreender o impacto que os textos literários de Luísa Ducla Soares têm junto de um grupo de crianças.

Os participantes do nosso estudo foram todas as crianças de um Grupo de 4 anos, que faziam parte do alvo do campo em estudo e que foram intervenientes ativos neste estudo.

5. APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO RELATÓRIO

Quanto à estrutura deste Relatório, após esta Introdução, na Parte I, referente à revisão da literatura sobre como promover a literatura infantil junto de crianças da

Educação Pré-Escolar, apresentam-se três capítulos. No capítulo 1 é abordada a formação de leitores literários e, no capítulo 2, os conceitos e géneros da Literatura Infantil, designadamente, a Literatura de Expressão Oral, a poesia e a narrativa portuguesa, destinadas à infância. No capítulo 3, analisa-se a maior parte dos títulos de Luísa Ducla Soares que foram usados em contexto de sala de atividade. O último capítulo debruça-se sobre a didática da Literatura Infantil em Jardim de infância. Por outras palavras, nesta Parte I, são referidos os conceitos, devidamente fundamentados por diversos autores, e fundamentada uma pedagogia da leitura para idades de Educação Pré-Escolar.

Na Parte II, é apresentada a metodologia utilizada, explicitando-se as fontes de dados, os instrumentos de recolha de dados (observações e análise documental) e as técnicas de análise e apresentação dos dados. Descreve-se ainda o âmbito da pesquisa, nomeadamente, o campo e o alvo da mesma, tendo em conta as suas características e peculiaridades.

Na Parte III, apresentam-se e analisam-se os dados, fazendo narrativas descritivas e interpretativas das atividades realizadas, sendo a análise baseada nos conceitos explicitados e fundamentados na Parte I. No capítulo 1, relata-se a 1.^a Etapa desta experiência; no capítulo 2, subdividido em 22 secções (tantas quanto o número de livros explorados), dá-se conta das propostas didáticas sugeridas pela educadora e documentam-se e analisam-se as reações das crianças.

Na Reflexão Final, pretende-se fazer um cruzamento entre os objetivos propostos para este estudo e as conclusões retiradas da análise dos dados, equacionada à luz da experiência realizada e da bibliografia da especialidade. Desta Reflexão retiram-se algumas ilações.

Este Relatório obedeceu às orientações metodológicas constantes das normas APA.

PARTE I

A PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA

1. A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

É na infância que se inicia o processo de construção de um leitor literário, mas tal processo não se pode abandonar na adolescência, período em que se torna necessário um constante auxílio específico, pedagógico e didático, que deve ser ministrado por todos os responsáveis pela educação, com grande destaque para o organismo escolar.

Como enuncia Magalhães (2008), é necessário iniciar esse processo de introdução ao ato de ler junto de crianças na idade pré-escolar (3 a 6 anos de idade). Este ato deve promover, em primeiro lugar, a aquisição de algumas das competências fundamentais ao exercício de leitura: “o desenvolvimento das competências linguísticas e sociolinguísticas, o progressivo domínio espaço-temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória” (p. 61). Para que tal aconteça com qualidade, prossegue a autora, é necessário que o Educador converse muito e muito bem com as crianças. É fundamental, também, levar as crianças a conhecer o mundo exterior, bem como ajudá-las a situar-se no quotidiano (espacial e temporal) constantemente – o que pode ser feito através das atividades diárias escolares, em espaços especializados, em dias festivos. Há, ainda, que recorrer à exercitação da concentração, da memória, para o que o uso de puzzles e outros jogos coopera. Enfim, “estas são algumas das atividades fulcrais que o Educador de Infância tem de levar a cabo, consciente de que está, desta forma, a contribuir para a formação de leitores” (p. 62).

No caso específico da leitura literária na infância, de acordo com Magalhães (2008), temos de considerar alguns aspetos importantes:

Como, hoje em dia, no mundo ocidentalizado, as crianças passam a maior parte do seu tempo útil na instituição escolar, é imprescindível que Educadores, Professores e outros promotores e mediadores da leitura ponderem esses aspectos e que se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária, na sala de aula ou em espaços educativos e culturais complementares. (p. 55)

Como referido por esta autora, as crianças mais pequenas têm preferência pela audição de textos ficcionais. Elas conseguem entender e captar alguns dos acontecimentos narrados. Gostam de estratégias de leitura participada ou de fazer uma pequena dramatização após a leitura inicial de uma história ou poema. A perceção do texto literário depende de uma atividade cognitiva, regada pelo raciocínio lógico e pela compreensão de determinados conceitos.

O Educador precisa de introduzir ainda hábitos de leitura, colocando diariamente a criança em contacto com o livro (álbuns, livros ilustrados, livros informativos, relacionados com a arte, temas de vida, jogos lógicos e também livros literários), e deve interagir de diferentes formas e sempre de acordo com a essência do texto. Segundo Magalhães (2008), em relação ao texto literário é importante “cativar as crianças pequenas para audição de textos que recriam a literatura oral e tradicional é uma primeira opção que se poderá revelar acertada” (p. 62). As consequências serão, avisa a autora, o aumento da concentração da criança, capacidade esta que é absolutamente fundamental para ouvir histórias e, no futuro, ser leitor. A audição de contos da tradição oral, lidos ou contados pelo Educador, pode ajudar a construir futuros leitores de quaisquer narrativas, sejam elas, literárias ou não. As crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, quando ouvem estes contos, compreendem o seu enredo e isso dá-lhes segurança e a audição de histórias torna-se num ato agradável.

Os leitores mais crescidos vão procurar textos que os surpreendam e onde as suas expectativas possam ser ultrapassadas. Desta forma, são introduzidos à literatura em geral e às fontes do conto literário escrito propositadamente para a infância. Mas também na Educação pré-Escolar deve acontecer este convívio com a literatura infantil feita de propósito para este público específico: “a utilização do conto literário propositadamente escrito para a infância assume-se como prioritária no Jardim de infância e não deveria esperar, em circunstância alguma, pela aprendizagem formal da leitura” (Magalhães, 2008, p. 63). Veloso e Riscado (2002) afirmam que é imprescindível que, em simultâneo com os referidos contos da tradição oral, se recorra à utilização de trava-línguas, lengalengas, enfim, rimas da tradição oral. Estas revelam-se preciosas para o desenvolvimento das competências fonéticas, da concentração e memorização, para além do jogo fónico, do ritmo e da linguagem. Depois de trabalhar muito este tipo de rimas, facilmente se passa para o poema de autor, fundamental para a construção do futuro leitor de poesia, devendo este ser descoberto ainda no Jardim de Infância.

Barros (2007) explicita que ler é essencialmente comunicar, pelo que se torna fundamental sublinhar a importância dos pais e professores na promoção do livro e da literatura junto de crianças que frequentam o jardim de infância e os primeiros anos de escolaridade; a autora enfatiza a necessidade de a escola, mais do que ensinar a ler, ensinar a formar leitores. A leitura de histórias constitui um momento excecional de encontro afetivo com o livro e com a literatura, sendo crucial que a rotina de ler, para e

com as crianças, não termine com a entrada na escolaridade obrigatória, sob a desculpa de que estas já sabem ler. No início da escolaridade, a criança encontra-se numa fase de aprendizagem clara da leitura, oportunidade imprescindível para a formação do leitor. É por isso importante que os pais continuem a ler para e com os filhos, fornecendo-lhes bons exemplos de textos, e géneros literários diversificados.

Nos últimos anos, verificou-se um aumento de publicações com uma forte componente visual e gráfica. Podemos, por isso, “afirmar que a magia da leitura e do livro também pode resultar de uma interligação muito cúmplice entre texto e imagem” (Ramos, 2007, p. 167). Mas, esta componente mágica não termina na exploração das ilustrações. A qualidade do texto, a sua capacidade de potenciar a imaginação continua a ser determinante, pois, como referido por Veloso e Riscado (2002):

Cabe à Literatura infantil um papel preponderante, porque ela torna-se, ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar *in mentis* e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável. (p. 27)

De acordo com Ramos (2007), ao apresentar textos literários às crianças, estamos a proporcionar-lhes um contacto com o maravilhoso e com o universo onírico. As crianças estão habituadas a conviver com o ‘faz de conta’ e ‘o era uma vez’, com a reinvenção do mundo e a recriação do quotidiano, pois têm os seus limites físicos bem delimitados. A necessidade de promover a leitura junto das crianças é tão evidente, que são cada vez mais frequentes as publicações destinadas aos mais novos. Assim, refere a autora:

O livro apresenta-se para os leitores que descobrem as suas possibilidades mágicas, como passaporte para o sonho, tapete mágico que voa com segurança por um universo repleto de possibilidades. Países estranhos e longínquos, seres monstruosos e terríficos, princesas e fadas convivem numa harmonia só possível através da criação literária. (pp.168-169)

No que respeita ao ensino, é por estes motivos que as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* estabelecem, na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (Ministério da Educação, 1997, p. 66). O contexto da educação pré-escolar, lê-se nas mesmas *Orientações*, deve proporcionar momentos que fomentem o diálogo e a partilha entre as crianças:

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. (p. 67)

2. CONCEITOS E GÉNEROS DE LITERATURA INFANTIL

Atendendo ao que foi dito acima, é imprescindível que os educadores de infância estejam conscientes do seu papel na formação de leitores de literatura.

Mas que textos usar? Quais podem ser enquadrados no universo da literatura infantil? Soriano (1975, citado por Magalhães, 2009, p. 125), que foi dos primeiros autores a definir o conceito de literatura infantil, optou por a definir como sendo um conjunto de textos ficcionais que escritores adultos, num determinado contexto e época direccionaram a um destinatário específico – a criança.

Magalhães (2009) salienta que, quando se escreve para crianças, “o autor é forçado a estimar qual o domínio do processo de leitura e, correlativamente, qual o estágio de desenvolvimento do público-alvo (havendo ainda a considerar variáveis como a do contexto cultural)” (p. 125). Assim, prossegue esta autora, o escritor ora inventa uma ficção para o público infantil, ora adapta/reescreve obras providas do património oral ou da tradição culta, anteriormente direccionadas a público adulto (p. 126). Esta “produção de adaptados” tem vindo a ser considerada como parte integrante do *corpus* de literatura infantil e juvenil. Se forem contos de tradição oral, a escolha assenta na crença de que a intriga é facilmente captada pelo leitor. Por outro lado, a certas obras literárias consideradas clássicas e essenciais na educação infanto-juvenil são apostas alterações, de estrutura e de linguagem, de forma a torná-las mais acessíveis ao público infantil.

Historiando a evolução do conceito de literatura infantil, aquela autora afirma que, na sociedade ocidental, no século XIX, a produção de livros infantis teve um grande desenvolvimento. Os livros didáticos e educativos passaram a ser acompanhados de clássicos “anexados” pela (ou para a) infância e de adaptações de obras da literatura oral e tradicional, bem como de textos literários propositadamente escritos para o público infantil. No início do século XX, a psicologia reconheceu uma das principais características da criança: o imaginário. E, quer a “produção autónoma”,

quer a “produção de adaptados” (Magalhães, 2009, p. 126) correspondiam ao imaginário infantil, ao mesmo tempo que atestavam crenças e valores. Ao longo do século XX, estas produções ficcionais não pararam de crescer, apresentando-se aos atuais leitores infantis sob a forma de diversos géneros.

Assim, e embora a formação de leitores continue ainda hoje a revelar-se um grande desafio, temos ao dispor das crianças um número significativo de textos, distribuídos por, entre outros, contos, outras narrativas de extensão variada, poemas, recolhas e reescritas de textos da tradição oral (contos, lendas, rimas, etc.).

2.1 A Literatura de Expressão Oral

Diniz (1993) defende que os termos “Literatura Tradicional” ou “Literatura Popular”, com os quais, por norma, se designam os textos ficcionais, anónimos, que têm vindo a passar de geração em geração, formando um incontestável património oral, não são os termos mais adequados. Por um lado, habitualmente, a palavra *tradicional* surge associada a algo antiquado e retrógrado; por outro, a expressão “popular” associada à autoria pode aludir a uma espécie de preconceito social. Assim, esta autora prefere utilizar a designação de “Literatura de Expressão Oral” para mencionar os textos, de autor desconhecido, que têm circulado oralmente ao longo dos tempos.

Quanto às funções decorrentes desta literatura, Diniz (1993) afirma:

A Literatura de Expressão Oral integra o indivíduo num determinado grupo a quem confere marcas de identidade. Em comunidades onde a escrita não é o veículo normal de expressão, é esta forma de literatura que reflecte a sua história, a sua cultura, os seus valores mágico-religiosos, a sua maneira de viver a vida, enquanto na literatura ‘escrita’ o emissor é o escritor, indivíduo historicamente situado. (p. 47)

Na Literatura de Expressão Oral, a responsabilidade dos textos pertence única e exclusivamente à comunidade, que os atualiza oralmente, de acordo com as necessidades. Não tendo nenhum suporte material de fixação, é a comunidade que os transmite e os perpetua. Diniz (1993) explicita: “a sua perenidade [da literatura de expressão oral] deve-se ao facto de retratarem os grandes problemas do homem – de hoje e de sempre” (p. 47). Em alguns destes textos são visíveis a luta pela autonomia, a rivalidade com as figuras parentais, a construção de uma identidade adulta, a solidão do homem na terra, a realidade das relações humanas.

Ainda de acordo com Diniz (1993), nas sociedades onde a cultura oral perdura, a transmissão e atualização dos textos é da competência do *griot* que assume a função de porta-voz do grupo: “é na narrativa, na anedota, no provérbio, na quadra, que se transmitem os costumes, as regras e as interdições da comunidade” (p. 48). Na sociedade que usa a escrita, a literatura de expressão oral perdeu a sua vitalidade, estando praticamente reduzida a objeto de estudo de etnólogos ou antropólogos. A História da Cultura indica-nos que a obra literária oral tem procedência sobre a escrita. As grandes produções literárias escritas como a *Bíblia*, a *Odisseia*, a *Ilíada*, o *Livro dos Mortos*, o *Gilgamesh* são a recolha de diversos produtos culturais que se mantiveram durante séculos na sua forma oral.

Segundo Diniz (1993), existem diversas formas da literatura oral: o mito, a lenda, o conto, a anedota, o provérbio, o romanceiro tradicional, a fábula, a adivinha, a lírica popular portuguesa e as rimas infantis. Caracterizemos muito brevemente cada um destes textos.

Os mitos, de acordo com Diniz (1993), o “conferiam poderes mágicos que ainda hoje são usados em certas culturas, ditas primitivas” (p. 53). Foram sendo alterados e enriquecidos ao longo dos tempos pelos processos de transmissão a que estiveram sujeitos. Estão associados frequentemente a atividades humanas significativas: o casamento, o trabalho, a arte. As personagens do mito são, geralmente, deuses e seres sobrenaturais, enquanto que nos contos e lendas deparamo-nos com personagens humanas ou animais, embora com cariz maravilhosos. Quanto à lenda, trata-se de uma forma narrativa geralmente breve, que pode ser escrita em prosa ou em verso. Habitualmente está ligada a um espaço geográfico e a uma determinada época. Localiza-se quase sempre num castelo, num monte, ou num bosque. Na lenda, o maravilhoso e o imaginário superam geralmente o histórico e o verdadeiro.

O conto surge na sequência evolutiva dos mitos, quando as comunidades de cultura oral começam a distinguir as histórias “verdadeiras”, que seriam os mitos, das histórias “falsas”, que seriam os contos. Diniz (1993) considera os contos de expressão oral, transformados com o passar dos séculos em “contos para a infância”, mais do que um simples entretenimento. Eles aparecem como uma das etapas e uma das formas que o pensamento humano encontrou no seu esforço de entender coisas, desde as mais profundas e fundamentais até aos pequenos problemas do dia-a-dia. São ainda formas particularmente felizes para contactar com o mundo da criança,

fornecendo-lhe elementos úteis para estimular e alimentar a elaboração imaginativa das experiências com que se vai defrontando no dia-a-dia (p. 55).

Ainda de acordo com Diniz (1993), uma das tarefas mais importantes e mais difíceis na educação de uma criança é ajudá-la a encontrar um sentido para a sua vida, visto que este não se adquire automaticamente: “a criança precisa de aprender a conhecer-se e fá-lo segundo as suas capacidades do momento e de acordo com o seu nível de desenvolvimento psicológico. Só assim poderá entender os outros e relacionar-se com eles” (p. 55). Numa sociedade de cultura predominantemente escrita, como é a nossa, é pelo livro que a criança encontra as suas “origens”. Portanto, a leitura perde toda a sua importância, se os livros não lhe transmitirem o que a “boa” literatura lhe pode dar. O conto de expressão oral, para além de divertir e de desenvolver a imaginação da criança, proporciona-lhe experiências que a vão pôr em contacto com os seus próprios problemas. Enfim, o conto ajuda-a a superar os seus conflitos interiores, fornecendo-lhe modelos.

Especificamente o conto de fadas (ou conto maravilhoso, ou conto de encantamento), um dos tipos de contos de expressão oral, ocorre num mundo da magia, da fantasia ou do sonho. Neste tipo de conto, existe sempre uma fada (ou um substituto desta figura) e, em oposição a esta, uma bruxa; numa perspectiva psicanalítica, seriam representações, respetivamente, da boa mãe e da má mãe. Os contos de fadas permitem à criança gerir os seus próprios medos e desejos e ir ensaiando soluções sem que se prive da fantasia ou da criatividade. Se estas leituras forem bem acompanhadas pelo adulto, constitui uma fase importante da evolução da criança; para Dinis (1993, p. 60), “ajudá-la-á [à criança] a transformar-se num indivíduo adulto confiante e criativo (agora através de um esforço pessoal e não da varinha de condão), que se relacione bem com os seus próprios desejos, com a sua imaginação e com a realidade”.

Traça (1992) chamou a atenção para que “os contos fechados hoje na denominação cómoda, redutora, mais ou menos inofensiva de ‘leitura infantil’ são portadores de mensagens produzidas por uma sociedade e pelos escritores que os (re)escreveram” (p. 85). Perrault e os Irmãos Grimm são mestres neste género literário. “A Cinderela”, “A bela Adormecida no Bosque”, “O Capuchinho Vermelho”, “A Branca de Neve” e o “Pequeno Polegar” são contos que Perrault e os Grimm transmitiram ao público da sua época, mas estes continuam a ser as primeiras histórias lidas e contadas às crianças e das primeiras histórias lidas por elas quando se tornam leitores. Ainda de acordo com Traça, a tradição oral proporciona, de uma

forma poética e estilizada, elementos de resposta a questões sobre a causa das coisas, a origem de certos comportamentos, fornece receitas para crescer.

Ao longo dos tempos, vários autores foram assinalando que os contos têm uma grande importância como fator educativo e fonte de divertimento. Guerreiro (1955, citado por Traça), por exemplo, afirmara ser perfeitamente compreensível o favor que merecia este género de composições, pois, ao exercerem, de modo atraente, a sua função moralizadora, advertiam sem magoar,

[...] pelo que eram a moral viva em acção, o vasto palco da vida, onde cada um de nós representa e se sente repreendido, mas sem o perigo de ver exposto a alheia zombaria [...]. Os contos populares instruem, educam e divertem, que são os três mais altos objetivos que pode alcançar toda a verdadeira obra de arte. (pp. 11-14)

Quadros (1972) foi outro autor que, no seu livro *O Sentido Educativo do Maravilhoso*, chamou a atenção para estes mesmos aspectos. A função educativa dos contos é evidente e fundamental:

Os contos maravilhosos não só constituem formas ‘introdução’ da criança ao xadrez de forças contraditórias que encontrarão na idade adulta, como preparam o espírito, pelo deslumbramento da imaginação, para a criatividade e para a inventividade. (p. 7)

Traça (1992) defende que todos os contos têm a mesma construção. O início e o fim são estereotipados, os protagonistas são personagens planas, as ações desencadeiam-se sempre da mesma maneira. Geralmente, não há descrições de lugares nem enquadramentos temporais exatos. É por estes motivos que também Magalhães (2008, p. 63) nos alerta para que, escutando estes contos, as crianças em idade Pré-Escolar acostumam-se a conviver com (e a apreender) noções como personagem, ação, espaço e tempo. Apesar de não as saberem nomear, promovem o domínio de sequências narrativas: “à medida que a quantidade de histórias escutadas aumenta, as crianças aprendem a ter expectativas, propulsionadoras do interesse por novos textos, que respeitem as expectativas tidas”.

Quanto aos demais textos que compõem a Literatura de Expressão Oral, refiram-se outras formas em prosa. Segundo Diniz (1993), a anedota é um texto regularmente curto, que relata factos vividos ou não. O seu objetivo é provocar o cómico. Brinca com a polissemia, a metáfora, o inesperado, o imprevisível. O provérbio transmite conhecimentos adquiridos ao longo dos séculos, são relatos de experiências e vivências de um determinado povo. Surgem pela observação da vida quotidiana e das relações humanas. São curtos e fáceis de fixar. Neles é utilizada uma imagem sugestiva, o ritmo e, por vezes a rima.

Quanto às formas em verso, a procedência do conjunto de “romances” tradicionais populares que integram o romanceiro tradicional, de novo segundo Diniz (1993), está ligada aos cantares de gesta. A fábula faz igualmente parte da Literatura de Expressão Oral. O que a distingue de outras narrativas de caráter metafórico ou simbólico é a presença do animal colocado em situação humana. Eram, originariamente, em verso. Por sua vez, a adivinha é a descrição de um ser ou objeto por singularidades que lhe são próprias, expostas de modo metafórico ou ambíguo, de modo a tornar difícil a sua resolução. A adivinha é sempre uma pergunta feita por alguém que conhece a resposta e que deseja saber se os outros também a conhecem. Devido à sua curta extensão e à rima, as adivinhas são fáceis de fixar, e têm sido usadas para tornar o ensino mais vivo e com mais formas de entretenimento. Diniz aclara que “podem ainda constituir um dos primeiros encontros da criança com a expressão poética” (p. 65). A lírica popular portuguesa, geralmente, surge ligada ao canto. Entre outras formas de expressão corporizam-nas as quadras populares. Salientam-se as canções de natal, os cantares dos reis.

Finalmente, as rimas infantis, outro componente da Literatura de Expressão Oral, são, segundo Costa (1992), o conjunto de textos orais ritmados, usados com e entre as crianças, desde o seu nascimento e até um período indeterminado, que pode ir até aos 14-15 anos ou mais. As primeiras rimas com que as crianças têm contacto são as canções de embalar; estas são escritas e cantadas por adultos. As canções de embalar ou canções de berço têm especial importância para adormecer e acalmar as crianças nos jardins de infância. Promovem o bem-estar da criança, colocando-a numa situação de serenidade e tranquilidade que permitam o adormecimento. Para além destas rimas, Diniz (1993) realça também a importância das rimas para brincar e aprender. As rimas são textos curtos e fáceis de fixar. Aparecem também associados aos jogos e outras atividades da vida da criança acompanhando e promovendo o seu desenvolvimento.

As rimas infantis surgem inicialmente interpretadas por um adulto (mãe, educadora). Na primeira infância e na idade escolar, a criança diz as rimas em interação com o adulto ou com outras crianças. Assim, afirma Costa (1992):

[...] teremos de um lado as rimas infantis destinadas à primeira infância, a serem ditas no berço, ao colo, em interação com o adulto (a mãe ou a educadora), e de outro as rimas infantis das crianças em idade escolar, ditas no pátio de recreio, na rua, no local onde brincam, em interação com outras crianças. (p. 27)

Ainda de acordo com Costa, estão integrados dentro da designação geral de “rimas” uma série de outros termos: lengalengas, parlengas, trava-línguas, canções de roda,

rimas de jogos infantis, rimas de fim de conto, entre outros. Quanto às lengalengas, esta autora refere que se trata de textos em versos mais longos e com carácter repetitivo, muito úteis para o desenvolvimento da memória. A aquisição da linguagem é facilitada pela utilização das rimas infantis. No caso das lengalengas, como no dos trava línguas, “a dicção das rimas infantis obriga a uma coordenação motora do aparelho fonador [...] isto conduz ao domínio da respiração na linguagem, o que se liga ao prazer muscular que a criança tira das combinações de fonemas e de onomatopeias” (p. 139).

As rimas infantis que designam partes do corpo (dedos, cara) promovem a aquisição da noção do esquema corporal. A criança toma consciência de si própria em relação ao mundo exterior. As que exigem movimentos com o corpo, para além de desenvolverem a coordenação motora e o equilíbrio, ensinam também a criança a controlar a sua motricidade. Com determinadas rimas, como as de dedos, a criança aprende também a enumerar. Este tipo de texto fomenta as relações sociais, fomenta diversos interesses como a observação da natureza (vozes da natureza, arco-íris). Costa (1992, p. 143) refere que variadíssimos autores salientam a importância das rimas infantis, em particular por constituírem “uma boa introdução à poesia, devido a factores de ordem psicológica, às suas características formais e ao facto de pertencerem à cultura da criança”.

As recolhas de Literatura de Expressão Oral feitas por autores portugueses que consideram relevante ofertar-se estes textos a crianças ocorrem desde o século XIX.

Assim, no que respeita aos contos tradicionais, Adolfo Coelho escreveu *Contos populares portugueses* (1879) e *Contos nacionais para crianças* (1882), Guerra Junqueiro organizou os *Contos para a infância* (1881), e Teófilo Braga escreveu *Contos tradicionais do povo português* (1885). Já Maria Amália Vaz de Carvalho e Gonçalves Crespo haviam feito uma selecção e respetiva tradução de *Contos* de Grimm, que resultou no livro *Contos para os Nossos Filhos* (1882).

Na primeira metade do século XX, continuou a recolha de contos provenientes da Literatura de Expressão Oral, feita por autores como António Botto (*Contos de António Botto*, 1942). Depois do 25 de Abril de 1974, aumentou exponencialmente este trabalho de recolhas e incorporação em volumes especificamente destinados ao público infantil. Assim, António Torrado, Alice Vieira, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares ou António Mota são alguns dos escritores que têm vindo a aumentar o acervo deste tipo de livros (cf. Magalhães, 2009, pp. 134-142).

No respeitante às lendas, destacaria que Teófilo Braga as inclui em *Contos tradicionais do povo português* (1885). Mais recentemente, autores como António Torrado, Alice Vieira ou Luísa Ducla Soares recolhem e publicam este tipo de textos – sendo que destaco, nestas publicações, *Lendas de Mouras* (2006), da última autora. Os provérbios, para além de recolhas mais eruditas, foram, em 1977, inseridos na colecção infantil “Lagarto Pintado”, organizada por António Torrado. Também Luísa Ducla Soares publicou, em 2010, *Provérbios Ilustrados*.

Quanto aos romances da tradição oral, as recolhas de Almeida Garrett, designadamente de “A Nau Catrineta” e “A Bela Infanta” foram-se popularizando até hoje. Saliento a adaptação, para crianças, feita por Luísa Ducla Soares destes dois romances, respectivamente em *A Nau Mentireta*, de 1992, e no poema “A Gata Tareca”, incluído no livro homónimo de 1990. No que respeita a outros tipos de texto da Literatura de Expressão Oral em verso, refira-se que Teófilo Braga, em *Contos tradicionais do povo português* (1885) inseria fábulas traduzidas de Esopo. As fábulas tiveram em Henrique Marques Júnior (*Fábulas*, 1931) um dos seus maiores recolectores. Já no século XXI, António Mota fez sair o volume *Fábulas de Esopo* (2004) e António Torrado publicou *Fábulas Fabulosas* (2005). Para a recolha de adivinhas, também em finais do século XX, referimos a publicação de *O Adivinhão* (1997), de Viale Montinho, e a recolha feita por Luísa Ducla Soares em *Adivinha, Adivinha* (1991).

Nas recolhas de rimas, Adolfo Coelho foi o pioneiro que, em 1883, publicou *Jogos e rimas infantis*. Refira-se ainda a antologia de Augusto César Pires de Lima (*Jogos e Canções Infantis*, 1918). Estes são os dois únicos livros de rimas infantis publicados para crianças em Portugal até meio do século XX. Em finais do século XX, António Torrado, com a colecção “Lagarto Pintado” (1969), da Plátano Editora, por ele coordenada, reservava a última página, intitulada “aos pais e educadores”, para chamar a atenção sobre as vantagens educativas deste tipo de textos. Alice Vieira, com *Eu bem vi nascer o sol* (1994) ou Luísa Ducla Soares, com *Lengalengas* (1988), *Destrava-Línguas* (1988), *Versos de Animais* (1988) vieram aumentar o conjunto de textos de Literatura de expressão oral ao dispor do público infantil.

2.2 A poesia portuguesa para a infância

Em *A Estrada fascinante*, Matilde Rosa Araújo (1988) diz-nos o seguinte sobre a poesia para crianças:

Dantes, geralmente, o que era dado à criança era a prosa versificando-a, aí foi sempre o grande engano do educador em face da poesia e da criança. Daí todo o peso fabular, daí toda a poesia da utilidade, daí o desconhecimento da poesia do prazer, da própria sensualidade da palavra ou do texto em si. (p. 91)

A poesia escrita para as crianças deve manter os mesmos princípios que a restante poesia, porém, não se podem ignorar critérios específicos da produção do texto para os mais pequenos. De acordo com Gomes (1993, p. 37), “é importante reforçar a impossibilidade de aceitar os que defendem a exclusiva exposição da criança a uma linguagem utilitária e simplificadora, rasurando o poema das suas leituras ou substituindo a autêntica poesia por textos falsamente poéticos”.

No caso das crianças mais pequenas, é importante ter em conta alguns aspetos, nomeadamente os referido por Jean (1989): a possibilidade de haver poemas mais adequados a uma leitura infantil e juvenil do que outros; a existência de uma poesia efetivamente mais orientada para estas crianças. Esta posição é globalmente aceitável, explicita Gomes (1993, p. 40), referindo que abre caminho para nos questionarmos sobre as especificidades de uma poesia mais orientada para crianças mais pequenas, mas que não deixa, por esse facto, de ser poesia: “não precisa [...] de ser expressamente dirigida à criança para ser recebida, por ela, para ela a aceitar e amar”. Este é, sem dúvida, um princípio basilar e ao qual não podemos renunciar.

Os poemas para a infância podem ser agrupados por áreas temáticas, sendo algumas delas, a natureza, os sentimentos, os animais. No caso dos animais, estes têm uma presença muito marcada na literatura para crianças, principalmente na poesia. Isto deve-se ao facto de o animal, personificado ou não, representar muitas vezes a criança, fazendo com que este pequeno leitor ou ouvinte neles se possa rever.

Segundo Gomes (1993), no caso da poesia portuguesa para a infância, verifica-se uma evolução temática entre o pós-guerra e finais do séc. XX, surgindo temas novos, relacionados com problemas de ordem social, ecológicos e personalidades célebres. Visto estarmos sempre perante um discurso produzido por adultos com destino às crianças, são visíveis, por vezes, preocupações com a manipulação ideológica feita nos textos literários. Além disso, muitas vezes a preocupação didática acabou por se sobrepor à finalidade estética. Refira-se ainda que, segundo o mesmo autor, podemos encontrar na poesia uma perspetiva de cosmovisão. Nos poemas para os mais novos, observa-se a imagem da infância, a forma de encarar a sua necessidade de autonomia, independência, liberdade e as suas relações adulto-criança. Ainda de acordo com Gomes, existem inúmeros textos poéticos portugueses sobre a proteção da natureza, as normas de conduta, os hábitos

de vida, entre muitos outros temas. Muita da produção poética aborda o quotidiano da criança, a partir de um ponto de vista quer infantil, quer adulto. Poderíamos sintetizar, dizendo que, de um modo geral, sujeitos líricos mais próximos de uma maneira de ser infantil têm deixado as suas marcas de ternura, irreverência e, por vezes, de contestação das regras do mundo adulto, na produção poética actual. Nela transparecem também os problemas da sociedade e do relacionamento humano, bem como um acentuado questionar das aparências.

Quanto às figuras retóricas usadas, a metáfora está inúmeras vezes presente nos poemas para a infância, principalmente as metáforas animistas, e isto deve-se ao facto de estas serem frequentes na linguagem infantil. As fórmulas verbais ou sonoras mais entusiasmantes para as crianças são as repetitivas (como sucede as canções de embalar e as cantigas de roda), pois este género facilita a memorização. A poesia para crianças invoca constantemente recursos facilitadores da memorização, os quais constituem um apelo para que a criança decore o poema e, mais tarde, o recorde. Gomes (1993) realça a importância da repetição na poesia para as crianças, referindo:

É claro que, na poesia para crianças, a repetição não só funciona como estímulo e apoio à memorização e, posteriormente, à eventual reprodução do texto, como origina, na criança pequena, um efeito encantatório. Ajuda-a também, pela reiteração de ideias, a consolidar processos de compreensão e interiorização dos textos, preparando-a para a futura aprendizagem da leitura. (p. 80)

Gomes (1993) enuncia alguns autores que certificam este tipo de escrita para a infância:

Os livros de poemas para a infância de Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres, António José Forte, Manuel António Pina ou Luísa Ducla Soares aí estão para o atestar, contrariando, por vezes, certa visão simplificadora das complexidades sociais e das relações adulto-criança, patente nalgumas obras do passado e não totalmente erradicada, nos nossos dias, do panorama poético para a infância. (p. 57)

Florêncio (2001-2002) refere que nos poemas escritos para crianças, Luísa Ducla Soares, ensina de uma forma inteligente a questionar, a contestar: “mostra que há sempre mais uma perspectiva sobre um mesmo objecto. Ensina a relatividade das coisas, dos olhares e, conseqüentemente, o respeito pela diversidade de opiniões” (p. 201). Esta autora salienta:

A profunda preocupação ética, humanizante e cívica, que, em minha opinião, rege a escrita de dezenas de narrativas de Luísa Ducla Soares, faz com que, também aqui, nos poemas que destina a crianças, seja visível a existência de um sujeito poético que almeja o crescimento informado e crítico da gente pequena. (p. 201)

2.3 A narrativa portuguesa para a infância

Para Matilde Rosa Araújo (1988), a escrita para a criança é uma escrita de vértice, “de virar a página – e o virar para uma página doce e amargamente nova” (p. 20). O conto “A vendedeira de fósforos”, de Andersen, contém alguns direitos da criança, a *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol, fala da libertação pelo conhecimento, o direito ao imaginário contra os esquemas rígidos do sistema. Araújo salienta a importância das histórias para crianças:

Sabemos que há histórias para crianças – e belas – que excluem qualquer outro compromisso que não seja o de autêntico pacto com a pura alegria. Estes livros, raros por difíceis, são um acontecimento pedagógico de valor. Têm um preço tão delicado como o brincar para a criança. E aqui é muito importante distinguir a diferença que existe entre um livro assim de qualidade e os livros patetas (perdoem-me) que contam com um receptor de menoridade mental. (p. 22)

Segundo Araújo (1988), a criança não é um adulto e não lhe podemos tirar o tempo de ser criança, a forma de viver. A literatura que lhe apresentarmos não poderá nunca ser inconsequente ou falsa: “se não há literatura inocente, a dita infanto-juvenil sê-lo-á menos que nenhuma. Joga com um ser muito frágil e forte – a criança” (p. 25). Assim, os primeiros livros a serem entregues a uma criança, deverão colocar em cena a vida e a proeza de animais domésticos, dramatizar fenómenos da terra e do céu, e de tudo o que provoque a alegria e dor na família e na humanidade, prendendo “as almas infantis e desenvolvendo-lhes o sentimento estético” (p. 29). As peças literárias devem ser pouco extensas, agradáveis e bem escritas. A literatura infantil é um género difícil, as crianças quando lêem ou ouvem ler um texto interessam-se muito por imagens que correspondem ao seu fascínio pelo maravilhoso.

Bastos (1999) esclarece que a forma narrativa é aquela que a criança aprende a dominar mais depressa. No campo da narrativa para crianças, o conto apresenta-se como o género mais apreciado: “tratando-se de uma narrativa pouco extensa, categorias como a acção, a personagem e o tempo têm um tratamento específico, decorrente desse aspecto, e distinto de narrativas de maiores dimensões, como a novela ou o romance” (p.120). A moderna narrativa para crianças oferece ao leitor uma gama multifacetada de temas e, ainda de acordo com Bastos, “oferece ainda um outro aspecto que o educador não pode descurar: a possibilidade de uma progressão linguística e semântica adequada ao desenvolvimento da linguagem da criança” (p.122). Para esta autora, sendo o conto um dos géneros mais cultivados na literatura para crianças, ele vai continuar a abordar problemas essenciais da natureza humana,

à semelhança do que acontece com o conto tradicional, mas vai também abrir-se a problemáticas novas. As histórias de animais constituem uma das principais vertentes da literatura de fantasia para os mais pequenos. Nas narrativas de animais, as interações sociais surgem também como um tema apelante.

Há, na literatura portuguesa para crianças, vários autores que cultivam a fantasia. Frequentemente, diz-nos Bastos (1999), esta dimensão fantasiosa articula-se de forma humorística com a realidade, permitindo assim, um olhar crítico sobre o real e refletindo e revelando determinados aspetos da natureza humana de um ponto de vista diferente: “o humor encontra a sua expressão mais significativa exactamente em autores como António Torrado e Luísa Ducla Soares” (p.127). Ao elaborar uma representação possível do real, afirma Bastos, o conto permite à criança o contato com diversos problemas e factos que se envolvem com a sua própria realidade, com o seu próprio universo:

Alarga as experiências de vida, permite o contacto com pontos de vista variados, com diferentes formas de encarar e resolver problemas, com temas essenciais ligados ao eu individual e social. O facto de encontrarmos quase sempre uma criança ou jovem no centro da intriga e de esta se desenrolar de acordo com o seu ponto de vista, provoca uma maior adesão e empatia nos destinatários privilegiados. (p.128)

Assinalando que os livros de Luísa Ducla Soares, mesmo aqueles em que o primeiro plano é preenchido por uma vertente mais lúdica, evidenciam sempre uma reflexão sobre alguns valores, Bastos (1999) acrescenta:

O sentimento de solidariedade e de partilha em relação aos outros, a crítica de certos aspectos da sociedade actual, como sejam a rejeição da diferença, a avidez do lucro ou o poder da máquina, são elementos sempre presentes, por vezes encenados em ambientes em que reinam o *non-sence*, o humor e uma certa ironia nem sempre captável pelos mais novos. (p.137)

E Bastos prossegue, afirmando que, na prosa de Luísa Ducla Soares, encontramos “um jogo lúdico localizado sobretudo ao nível da criação de situações narrativas em que a realidade, o desejo e a fantasia surgem aliadas de uma forma pouco convencional” (p.138). Ainda segundo Bastos (1997), na escrita de Luísa Ducla Soares ressalta, com alguma evidência, o imenso prazer que certamente este ato lhe proporciona. Há um claro sentido da dimensão lúdica da escrita como instrumento criador de um universo ficcional:

A escrita de Luísa Ducla Soares caracteriza[-se] por uma criatividade alicerçada, sobretudo, na capacidade de criação de situações narrativas em que a realidade, o desejo e a fantasia surgem aliadas de uma forma pouco convencional,

entrecruzando-se um olhar crítico, mas com humor, sobre o pragmatismo que domina o real, e o sonho de um mundo melhor. (p. 85)

3. A OBRA DE DUCLA SOARES

Como vimos, o nome de Luísa Ducla Soares é apontado como um dos melhores autores portugueses, de poesia, de prosa, tendo ainda um papel relevante na recolha e adaptação de textos da Literatura de expressão oral a oferecer a crianças pequenas. É, assim, uma das mais relevantes escritoras portuguesas na área da literatura infantil, muito apreciada pela crítica. Também o público infanto-juvenil lhe vota particular atenção.

Sumariamente, apresenta-se uma resenha biobibliográfica sobre a autora.

Maria Luísa Bliebernicht Ducla Soares de Sottomayor Cardia nasceu na cidade de Lisboa, a 20 de Julho de 1939. Licenciou-se em Filologia Germânica, pela Faculdade de Letras. Em 1971-72, foi diretora da revista *Vida*. Profissionalmente, entre 1976-1978, esteve ligada ao Ministério da Educação como Assessora. Após, e até 2009, a escritora desempenhou as funções de assessora e foi responsável pela Área de Pesquisa e Informação Bibliográfica da Biblioteca Nacional; nesse âmbito desenvolveu trabalhos de investigação bibliográfica, com vista à organização de diversas exposições e catálogos sobre a Literatura Infantil.

Relativamente à sua faceta de escritora, Luísa Ducla Soares esteve ligada ao grupo da Poesia 61 e estreou-se em 1970 com o volume de poesia *Contrato*, embora diversos poemas tivessem surgido já em revistas e jornais desde 1951. Quanto à Literatura infantil, a autora participou também no suplemento infantil do *Diário Popular* entre 1972 e 1976, especificamente na rubrica “Sábado Popular”, onde surgiram vários contos seus. Viria a participar ainda na revista didática *Rua Sésamo*, de 1990 a 1995. Textos de ficção e poesia, artigos e crónicas foram surgindo regularmente na imprensa portuguesa. Luísa Ducla Soares foi também autora de livros didáticos, como *Girassol*. Em 1972, a autora publicou o seu primeiro livro para crianças, *A História da Papoila*, pelo qual lhe foi atribuído o Grande Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho (1973), o qual recusou por motivos políticos, de contestação ao regime então vigente.

Em 1986, *Seis Histórias de Encantar* receberia o Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças. Dez anos mais tarde, foi atribuído a Luísa Ducla Soares o Prémio Calouste Gulbenkian pelo conjunto da sua multifacetada obra. Em 2004, foi a

candidata portuguesa para o Prémio Hans Christian Andersen da International Board on Books for Young People, considerado o Prémio Nobel da Literatura Infantil.

Como referido, o primeiro livro para crianças escrito por esta autora, intitulado *A História da Papoila*, data de 1972. Desde então e até hoje, Luísa Ducla Soares já publicou mais de cem volumes de literatura infanto-juvenil. A escritora tem participado constantemente em congressos e em diversos projetos de leitura e de animação cultural nas escolas e bibliotecas.

A produção literária de Luísa Ducla Soares abarca géneros variados. Desta forma, a escrita da autora “possibilita, ainda, o contacto dos leitores com tipologias literárias diferentes, condição obrigatória para a aquisição de competências textuais” (Florêncio, 2001c, p. 3). Também Vila Maior (2001-2002) defende que uma das características mais perceptíveis na obra de Luísa Ducla Soares é a diversidade. A autora escreve histórias em prosa e histórias em verso, histórias em prosa incluindo rimas, álbuns para crianças e também para adolescentes, livros ilustrados, livros diferentes no tamanho, no formato e na apresentação, contos, romance, adaptações, obras didáticas que utilizam a forma narrativa. O mesmo acontece com as suas personagens, todas elas muito diferentes, pessoas, animais e plantas, elementos da natureza, criaturas fantásticas tradicionais e modernas.

Quanto à poesia, temos títulos como, por exemplo, *Poemas da Mentira e da Verdade* (1983), *A Gata Tareca e outros Poemas Levados da Breca* (1990), *A Arca de Noé* (1999). Neste campo da poesia, Luísa Ducla Soares é uma autora particularmente atraída “pela exploração da homonímia, da homofonia e da paronímia e pelos jogos das palavras” (Gomes, 1993, p. 26). O ritmo persistente nos poemas da escritora deve-se ao rigoroso trabalho de versificação, à criação de redundâncias poéticas às assonâncias e às constantes repetições. Segundo Florêncio (2001-2002), a linguagem poética de Luísa Ducla Soares prende-se com a utilização de um léxico relacionado com o movimento do corpo: “sempre recordo a poesia da autora como um mundo onde, harmoniosa e energicamente, ‘se salta para a frente e para trás’, em que a quietude é quase impossível” (p. 194).

Na narrativa, género maioritário na obra de Luísa Ducla Soares, a produção da autora pode ir do conto à novela. O conto ora é em prosa, ora em verso – casos de *O Ratinho Marinheiro* (1973) e *O Sultão Solimão e o Criado Maldonado* (1982). *O Ratinho Marinheiro* é uma história adequada a um público infantil entre os 4 e os 6 anos, que apela à coragem e à prossecução dos sonhos, mas que também ajuda a conviver com o medo. É um livro de qualidade que pode ajudar a fazer crescer as

crianças. *O Sultão Solimão e o Criado Maldonado* é um livro em verso e conta-nos a vida de um rico e poderoso sultão e do seu pobre e desventurado criado – duas existências tão próximas e no entanto tão diferentes. Com sentido crítico e simultaneamente com muito humor, Luísa Ducla Soares chama a atenção para as desigualdades da sociedade. De acordo com Góes (1999), este *Sultão* “é um poema narrativo que tem, como elemento construtor, o contraste entre o sultão Solimão e o criado Maldonado. Esse contraste gerará oposições carregadas de humor” (p. 192), como seja:

O sultão Solimão
para passear no jardim
montava num elefante
com um selim
de cetim.
O criado Maldonado
é que cavava o jardim
e subia às bananeiras
e podava as laranjeiras
e colhia amendoim.

No campo da Literatura tradicional portuguesa, a escritora fez algumas recolhas interessantes: publicou, entre outros, volumes com recolhas de lengalengas (*Lengalengas*, 1988, e *Mais Lengalengas*, 2010), trava-línguas (*Destrava Línguas*, 1988), rimas várias (caso de *Versos de Animais*, 1988), adivinhas rimadas (*Adivinha, Adivinha*, 1991), provérbios (*Provérbios Ilustrados*, 2010). De acordo com Magalhães (2011, p. 114), os *Provérbios Ilustrados*, livro que, à partida e por conter provérbios, dificilmente seria adequado aos mais novos, acabam por facilitar o acesso a este público e promovem uma interação adulto-criança: “as explicações dadas, no final do livro, para cada um dos provérbios, a existência em cada página, de um número de ilustrações similar ao número de provérbios [...] pretenderão, por certo, facilitar o acesso aos mais pequenos”.

Vila Maior (2001-2002) afirma que a obra de Luísa Ducla Soares não se cinge às raízes tradicionais: “diria que lhe conserva o ‘aroma’ tradicional quando necessário [...] revela-se extraordinariamente versátil, apesar de continuar a recuperar, aqui e além, alguns dos processos eficazes de enleamento do destinatário extratextual” (p. 189). Em casos como *A Carochinha e o João Ratão* (2002) ou *Os Três Porquinhos* (2011), *Lendas de Mouras* (2006), *A Cigarra e a Formiga* (2008), Luísa Ducla Soares

reescreve estes textos da Literatura de Expressão Oral – respetivamente, contos, lenda e fábula – à maneira que lhe é própria.

A autora fez algumas adaptações de textos de expressão oral que resultaram em textos como *A Nau Mentireta* (1992) ou o *Casamento da Gata* (1997), adaptados respetivamente de *A Nau Catrineta* e de o *Casamento da Franga* (este último conto, em lengalenga, já recolhido por Adolfo Coelho). O *Casamento da Gata*, espécie de fábula em verso, é sem dúvida um contacto feliz com a literatura e pode ser utilizada para promover o gosto pelo livro e pela leitura em contexto pré-escolar. Florêncio (1998) enuncia que o *Casamento da Gata* “recupera a tradição das lengalengas de casamento entre animais, encontrando contudo, um final diferente, à boa maneira da irreverência que caracteriza qualquer texto de Luísa Ducla Soares” (p. 68).

Luísa Ducla Soares “coloca os seus jovens leitores perante problemas do foro pessoal e social, inquieta-os, fá-los pensar” (Vila Maior, 2001-2002, p. 216). Na verdade, e como já detetara Barreto (1998, p. 122), os textos de Luísa Ducla Soares não são inócuos: “deles sobressai quase sempre uma mensagem, um recado, uma opinião, a moralidade da história, se quisermos usar um termo que conquistou direito de cidadania”. Alguns dos seus livros abordam certas dicotomias da sociedade, agindo no sentido de lhes retirar cargas negativas, mas sempre com a história a ditar as normas. São exemplos disso: *O Rapaz Magro, a Rapariga Gorda* (1980); *A Menina Branca, o Rapaz Preto* (1985); *O Homem Alto, a Mulher Baixinha* (1985).

Em *O Rapaz Magro, a Rapariga Gorda*, “o autor evidencia de uma forma positiva uma série de aspectos referentes ao homem, enquanto ser individual, mas pertencente a uma sociedade” (Silva, 2000, p. 32). Em *A Menina Branca, o Rapaz Preto*, a personagem rapaz é tão preto, tão preto, tão preto, que, de noite, ninguém conseguia vê-lo, e a personagem menina é tão branca, tão branca, tão branca, que, estendida num lençol, ninguém conseguia vê-la. Quando, um dia, abrem a porta ao mesmo tempo, a menina vê o rapaz preto, porque não era de noite, e o rapaz vê a menina, porque ela não estava estendida no lençol. No final foram os dois jogar xadrez. *O Homem Alto, a Mulher Baixinha* narra a história de duas personagens. O homem alto andava com a cabeça nas nuvens e ninguém conseguia ver se o homem alto tinha chapéu. A mulher baixa usava os malmequeres para fazer um chapéu-de-sol. O homem alto tinha um animal de estimação que era a girafa. A mulher baixa também tinha um animal de estimação que era a formiga. Um dia, a mulher baixa foi chamada para ver uns pés que eram de um corpo que nunca acabava. O doente fica espantado com aquela médica, que nem chegava à altura de um sapato. Pede-lhe

licença para a erguer no ar. Sorriem ao repararem como eram tão parecidos – “tinham ambos cabelos loiros, olhos verdes e três sardas na ponta do nariz”.

Comentando alguns títulos, entre os quais, os três acabados de referir, Florêncio (2001c) focaliza o aspeto mais particular e diferente da obra literária de Luísa Ducla Soares como sendo o elogio da diferença: “irreverente, transgressora e subversiva: é a melhor caracterização para a atitude perante a diferença, que transparece nos textos de Luísa Ducla Soares” (p. 4). Por isso, afirma esta crítica:

A leitura que fiz da obra de Luísa Ducla Soares leva-me, por consequência, a afirmar que, mais do que aceitar a diferença, mais do que apelar à tolerância, o que aqui temos é um bem-haja, muito digno, aos que são diferentes, um elogio, muito terno à vida. (p. 8)

Vejamos outros exemplos de textos e livros onde se foca a diferença, designadamente em: *O Soldado João* (1973); *O Gato e o Rato* (1973); “Os Meninos de Todas as Cores” (*in O Meio Galo e outras Histórias*, 1976); “O Caranguejo Verde” (*in Histórias de Bichos*, 1981); *A Princesa da Chuva* (1984); *O Homem das Barbas* (1984); “O Vampiro que Bebia Groselha” (*in Seis Histórias de Encantar*, 1985); *A Menina Boa* (1985); *Os Ovos Misteriosos* (1994); *A Festa de Anos* (2004); *A Cidade dos Cães e outras Histórias* (2005).

A escritora revela alguma audácia e intuição com o texto pacifista *O Soldado João* (publicado em plena guerra colonial). Aqui se relata o modo como um simples soldado, que se distingue pela sua bonomia e é incapaz de se libertar de certos costumes da terra natal, logra, um tanto involuntariamente, tornar absurda e desnecessária uma guerra entre generais inimigos. A instituição castrense é posta a ridículo e o texto a funcionar como parábola: um pequeno libelo a favor da paz e do convívio entre pessoas provenientes de campos aparentemente opostos. Já *O Gato e o Rato*, texto, como o título deixa antever, para crianças pequenas, é um livro sobre as traquinices de um rato e de um gato. Esta história demonstra que a natureza tem muita força, mas a amizade é muito mais importante.

A história de um menino chamado Miguel, um menino branco e contente da sua condição, que parte para uma viagem que o leva a diferentes continentes é contada em “Os Meninos de Todas as Cores”. Nesses continentes, encontra crianças amarelas, pretas, vermelhas e castanhas, todas elas satisfeitas com as cores das suas peles. No regresso à “sua terra de meninos brancos”, Miguel afirma:

É bom ser branco como o açúcar
amarelo como o Sol

preto como as estradas
vermelho como as fogueiras
castanho da cor do chocolate.

Quanto a “O Caranguejo Verde”, trata-se de um protagonista que vivia num grande mar azul, junto a grandes rochas roídas pelas ondas e pelo vento. Gastava o dia a trepar pelas muralhas de pedra, em correrias desengonçadas. De tão desajeitado, todos troçavam dele. Voavam as brancas gaivotas no ar e, no seu voo liso, pareciam leves bailarinas cansadas de dançar. Às vezes pousavam nas rochas negras; o pequeno caranguejo ficava a olhá-las, enquanto penteavam as longas penas finas, brancas, com a vaidade de quem se sente belo e admirado. As penas velhas caíam sobre as pedras, mas mesmo essas eram ainda tão leves e macias que o caranguejo verde, de casca dura, rugosa, sonhava ter um vestido assim lindo, leve, branco como uma espuma, um vestido que o fizesse voar.

A *Princesa da Chuva* apresenta-nos uma protagonista que, fadada para ser inteligente, bela (como as demais princesas dos contos de fadas), tem ainda a particularidade de ser fadada para que chova por onde quer que ela passe; quando atinge a idade adulta, esta irreverente princesa opta por viajar pelo deserto a criar oásis. Também a criativa e original narrativa *O Homem das Barbas* conta as peripécias de um homem diferente. Todos os episódios são de humor. Assim, o homem que enfiava as barbas chaminés abaixo, acabou por tê-las a arder. Correu para o mar para as pôr de molho e vieram presos nelas, como numa rede, vinte caranguejos, trinta sardinhas e mais um tubarão. De acordo com Góes (1999), Luísa Ducla Soares explora o *non-sense*: “vemos, assim a versatilidade desta autora que encontra caminhos muito seus para comunicar com o público infantil” (p. 193).

A *Menina Boa* conta a história de uma menina tão boa, tão boa, que, para não prejudicar os que a rodeavam só fazia disparates. Por exemplo, dormia no galinheiro para as galinhas dormirem na sua cama; comprava pastéis de natas para dar às moscas; abria a porta aos ladrões, entregava-lhes o dinheiro e ainda por cima servia-lhes chazinho com torradas.

Em “O Vampiro que Bebia Groselha” conhecemos uma família ‘vampiresca’. O pai vampiro, com o seu corpo de ratão, asas peludas e dentes amarelos terrivelmente afiados, quando se zangava, batia as asas com tamanha força que até parecia que levantava um vendaval. As dentuças brilhavam-lhe na boca como folhas de canivete. Não fazia mal a uma mosca. Só mordida às refeições como qualquer um de nós. A mãe vampira era mais meiga e graciosa. Tinha um jeito muito seu de sorrir, mostrando os

dentitos como pontinhas de tesouras e, quando ela dançava, à luz do luar, os mochos e as corujas esqueciam o medo para ficarem a admirá-la. Finalmente, havia o vampiro pequeno, macio como um novelo de lã, que nunca voara nem sequer tinha os dentes a romper. Todas as noites, ao soar das doze badaladas, os pais saíam para o trabalho, pois os vampiros ainda não tinham inventado as greves, nem as faltas por doença e a lei deles é o velho ditado “quem não trabuca não manduca”. Gomes (2000, p. 47) salienta que Luísa Ducla Soares é um dos nomes mais importantes da literatura contemporânea para crianças, e cita a este propósito um texto introdutório que a escritora escreveu para as suas *Seis Histórias de Encantar*: “lúdico, tradicional, insólito ou ligado à ficção científica, o maravilhoso pode constituir um complemento à monotonia do quotidiano, uma forma de humor, uma pedrada no charco, um desafio à imaginação”.

Os cinco animais que vão surgindo ao longo do texto de os *Ovos Misteriosos* simbolizam de uma forma subtil, mas criativa, as várias etnias. “somos todos irmãos, somos todos diferentes [...] mas todos queremos bem à boa da galinha que é a nossa mãe” – lê-se na espécie de refrão. Outra história com animais (uma avestruz) é a de *A Festa de Anos*. Para comemorar o seu aniversário, a avestruz resolveu dar uma festa e convidou os amigos. Cada amigo com os seus gostos, aparentemente inconciliáveis. Mas a amizade tudo ultrapassa, como verificamos com o desenrolar desta história.

Nas nove histórias de *A Cidade dos Cães e outras Histórias*, cujos protagonistas são sempre animais (cães, moscas, coelhos, caranguejos, entre outros), de “uma forma sempre divertida, surgem situações em que a autora retoma o seu tema preferido: o do respeito pela diferença” (Magalhães, 2007, p. 119).

Mas nem todas as histórias da autora, nas quais sobressai a diferença, são dadas com uma indiscutível dose de humor, ou seja, estão associadas a este último traço específico de ludicidade. Por exemplo, *O Menino e a Nuvem* (1981) conta a história de um menino doente, cercado pelo branco de um quarto de hospital. O seu sonho é subir para uma nuvem que tenha “um porta-bagagens para levar que há de mais nuns lados para os outros onde tudo falta”. Segundo Góes (1999, p. 191), “esta sentença final não pesa no livro que é incentivo e um apelo ao imaginário infantil”.

A obra da escritora é tão rica, variada e diversificada, que aborda um grande leque de temas que suscitam grande interesse nas crianças e jovens, tais como: a injustiça social, a guerra, o racismo, a prepotência, a desumanização, a aceitação da diferença, a paz, a liberdade e a proteção da Natureza. Segundo Vila Maior (2001-

2002, p. 218), estas temáticas “atravessam a sua obra e dão corpo ao valor performativo de uma obra que não deixa de ser literária por ser comprometida”.

Por vezes, a autora pega em temas do quotidiano, muito próximos da experiência infantil, nomeadamente das experiências escolares, para produzir ficções. *O Rapaz que Tinha Zero a Matemática* (2009) é um desses casos. Conta a história de um menino chamado Vasco, que detesta matemática, e tem a certeza que aprender a fazer contas e proporções é uma perda de tempo. Magalhães (2011) refere que Luísa Ducla Soares, neste livro, surpreende pelo jogo de cruzamento de idades (crianças, idosos) que consegue levar a cabo nos seus textos:

É um texto que é uma diversão infantil. Bem escrito, com diálogos abundantes, este texto, sem deixar de recriar os lugares comuns da infância, convoca os álibis inventados para não gostar da matemática e as resistências oferecidas por parte do menino que protagoniza o conto. Por contraste com este último especto a professora representa a valorização da matemática. Mais ao longe, vem a inevitabilidade e o prejuízo/ derrota do protagonista, ludibriado por um colega que, afinal, também não sabia matemática. Cabe à personagem do avô, de forma perfeitamente natural, refazer no menino o gosto e o saber matemático. (p. 111)

Alguns volumes da autora têm a particularidade de não ter propriamente uma ‘história’, mas de pensarem definições sobre um determinado sujeito, atitude. Por exemplo, *Mãe, Querida Mãe: Como é a Tua?* (2000) contém “um conjunto de divertidas definições metafóricas dos diferentes tipos psicológicos de mãe” (Florêncio, 2001b, p. 93); idêntico processo se passa em *Pai, Querido Pai: Como é o Teu?* ou em *Se os Bichos de Vestissem como Gente* (2004), onde entre outras perguntas, surgem as seguintes: quantos cintos teria uma cobra e como é que o porco-espinho vestia as camisas?; se a centopeia andasse calçada, quantos pares de sapatos precisava de comprar? Todas estas questões desenvolvem a imaginação das crianças.

Um outro aspecto que convirá referir é o que se prende com a amplitude etária do público da obra desta escritora. De acordo com Gomes (1993), as crianças nos primeiros anos de vida têm um interesse especial pelo jogo poético e pelo ritmo; a partir dos seis anos, surge uma sensibilidade especial às histórias. Na adolescência, emerge o interesse por textos que contenham algumas questões humanas como o amor, a morte. No caso da obra de Luísa Ducla Soares parece cumprir-se este desiderato. Assim, se *O Diário de Sofia aos 15 anos* (1994) é indicado, como o título deixa antever, para adolescentes destas idades, outros volumes – próximos de álbuns – são ideais para crianças de idades dos 3 aos 6 anos. Por exemplo, para Silva (2005), o livro *ABC* é um manual muito adequado para crianças em idade pré-escolar, para o exercício das primeiras leituras: é simples e baseia-se, particularmente, na

ludicidade e na estratégia da associação. Assim sendo, prossegue esta última autora, “perante o livro *ABC* e com Luísa Ducla Soares, apetece-nos concluir: como é ‘maravilhoso saber ler e escrever!’” (p. 208). Esta autora refere que a obra de Luísa Ducla Soares é ampla, multifacetada, reconhecida e marcante: “antes de tudo, os livros desta autora parecem levar o leitor pela mão na descoberta do eu, das naturais etapas do crescimento, das vicissitudes próprias e alheias em face da vida, do inusitado ou da ‘diferença’” (p. 216). Ainda de acordo com Silva, é com histórias como *O Meio Galo e Outras Histórias*, *A Menina Boa* ou a *Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca* que as crianças são ensinadas, pela leitura, a crescer.

Quanto à poesia de Luísa Ducla Soares, na qual, e de novo, encontramos a irreverência, uma aposta nos jogos de palavras, a cumplicidade com o mundo infantil, cheio de imaginação e fantasia, ela também se destina a idades diferenciadas do público infanto-juvenil. Os *Poemas da Mentira e da Verdade* (1983) cativam as crianças de jardim de infância como as de idades correspondentes ao 1.º Ciclo. Gomes (1997) salienta que Luísa Ducla Soares, em *Poemas da Mentira...e da Verdade* e em *A Gata Tareca e outros Poemas Levados da Breca* (1990),

Envereda também pelos caminhos do nonsense e de um humor por vezes corrosivo. Não se limita, contudo, a percorrer essa via, já que utilizando quase sempre esquemas estróficos, métricos e rítmicos tradicionais, nos permite ler, noutros momentos uma lírica simples e sensível, que evidencia um olhar crítico sobre a lógica do mundo adulto. (p.62)

Já *A Cavalo no Tempo* (2005) é um volume de poesia para um público adolescente, dada a componente de crítica social que encontramos em muitos poemas – de que podemos dar como exemplo, os títulos “Antigamente” ou “A Mina”. Assim, o primeiro passa em revista situações como “Dom Afonso Henriques, vestia armadura/ e não se queixava de a roupa ser dura” ou “Luís de Camões, repara, que horror,/ não escreveu os livros, num computador” e conclui “Ó jovem que estás sempre descontente/ Não querias viver como antigamente?”. O poema “A Mina” fala-nos de uma menina que sonhava, em criança pequena, com “Uma mina de brilhantes, turquesas e diamantes”; mas que pisou uma mina. E o poema termina: “Tenho o sonho em estilhaços: fiquei sem pernas, sem braços”.

Para crianças com idades de jardim de infância (3 a 6 anos), a escritora tem uma vastíssima produção, com uma inequívoca adequação a este público e, sobretudo, com uma nítida preocupação didática de desenvolver aspectos cognitivos nestas idades. Para além de muitos dos títulos atrás referidos, saliente-se outros que

se encontram nesta linha, como *Uma História de Dedos* e *Antes, Agora, Depois* (ambos de 2005).

Uma História de Dedos é um livro com duas histórias engraçadas sobre os dedos da mão: “Os Dedos” e “Uma História de Dedos”. A primeira história ensina, de forma divertida, às crianças os nomes dos dedos da mão e a sua utilidade prática e convencional. “Uma História de Dedos” conta como os dedos da mão da Rita resolveram um dia ser independentes, mas acabaram por concluir que faziam parte de um todo e que só assim poderiam fazer coisas engraçadas. Magalhães (2007) refere: “é um pretexto para tornar a mão importante na comunicação dos pequenos ouvintes” (p. 123). *Antes, Agora, Depois* tem diversas quadras sobre variadas temáticas, desde o nascimento, crescimento, a noite e o dia, as estações do ano. Com estas palavras, as crianças são ajudadas a separar, no tempo, aquilo que pensam ou aquilo que fazem. São palavras que transmitem a ideia de passado (antes), de presente (agora), e de futuro (depois). Magalhães salienta o facto de este livro ajudar nitidamente “a situar espacial e temporalmente as crianças desafiando-a a uma interpretação: ‘aproveita bem o tempo,/ que ele não faz marcha atrás./ Que vais fazer do teu tempo?/ De que serás tu capaz?’” (p. 122).

Outros títulos seguem esta linha. Apontemos apenas os seguintes: *A,B,C* (1998), *1,2,3* (2001), *Contrários* (2003), *Vamos Passear* (2008), *As Formas* (2011), cuja preocupação maior é, respetivamente, contribuir para uma introdução aos números e às letras, nos casos dos dois primeiros. No livro *Contrários*, igualmente apresentado sob a forma de quadras, dá-se a conhecer algumas palavras a que chamamos contrários (ou opostos), como por exemplo: grande e pequeno, gordo e magro, alto e baixo, rápido e lento, relacionando-as sempre com animais. *Vamos Passear* dá a conhecer os meios de transporte, e com as *Formas*, as crianças ficam a conhecer as formas geométricas e outras como a da Lua e a das estrelas.

Uns Óculos para a Rita (2001) conta a história de uma menina, que fazia aparentemente disparates e em casa zangavam-se com ela. Mas depois perceberam que ela não tinha culpa. Do que ela precisava era de uns óculos. Com os óculos a Rita vai observar maravilhada tudo o que andava a perder: as formigas, a pintinha do i, os berlindes que reboam até um canto escondido. Em *Uma Vaca de Estimação* (2006), um velho professor, farto de viver apenas no meio de uma montanha de livros, resolve arranjar uma vaca para lhe fazer companhia. A partir do momento em que mete a sua nova companheira ruminante em casa, o professor vai viver as mais extravagantes aventuras. *O Zé e as Estações* (2008) é um livro para as crianças pequenas

aprenderem as estações do ano e muitas outras coisas. As ilustrações, em forma de banda desenhada são divertidas e apelativas. *O Urso e a Formiga* (2010) conta a história de um urso-formigueiro, de focinho comprido com uma tromba que teve de enfrentar uma formiga atrevida. Por sua vez, *A História do Alfa* (2011) é sobre um extraterrestre chamado Alfa, que nasceu amarelinho como o sol, com duas antenas como as borboletas e no seu peito (tic-tac, tic-tac), batia um coração igual ao das crianças. Nasceu no planeta Maquineta, um planeta tão escondido e tão pequenino que os astrónomos ainda não o descobriram.

O Livro das Datas (2009) conta-nos que em todos os dias do ano, ao longo dos tempos, aconteceram imensas coisas. Algumas modificaram o mundo, outras fazem parte da história, da religião, da tradição. Há datas que é costume festejar, em privado (como o nosso aniversário) ou em sociedade. O Natal, por exemplo, é o aniversário do Menino Jesus. Há dias que lembram figuras célebres, revoluções, causas a defender. Há datas que até são feriado. Neste livro, Luís Ducla Soares escreveu uma pequena história e uma explicação muito breve do significado de cada data.

Resta dizer que Luísa Ducla Soares é uma escritora que encanta crianças e adultos, pois aborda diversas temáticas, promovendo sempre o humor, positivo e criativo, assim como a fantasia e imaginação. Mesmo quando escreve sobre questões mais sérias, fá-lo sempre revelando o aspeto lúdico.

4. DIDÁTICA DA LITERATURA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Jolibert (1989) refere que “não se ensina uma criança a ler, é ela que aprende a ler com a nossa ajuda, a dos colegas e a de diversos materiais da aula, mas também com a ajuda dos pais e de todos os leitores que encontra” (p. 18). Ainda de acordo com esta autora, “é importante proporcionar às crianças situações de leitura efectivas e muito diversificadas.” (p. 19). Na escola, existem diferentes momentos de leitura. Jolibert dá alguns exemplos, agrupando-as pelo objetivo dominante: “responder à necessidade de viver com os outros, na classe e na escola; descobrir as informações de que têm necessidade, brincar, construir, executar um projecto-realização, alimentar e estimular o imaginário e investigar” (p. 35).

Para Jolibert (1989), a exploração de livros tem como finalidades, por meio de uma leitura criadora e atenta, “levar o leitor a descobrir que ele próprio pode ser autor de livros” (p. 107). Existem alguns princípios para este processo, e Jolibert sugere algumas atividades que se devem realizar em alternância: Ler um episódio de um livro;

inventar uma sequência possível para um novo episódio; confrontar a produção das crianças com a escrita do autor... Mas antes de realizar estas atividades, é importante observar-se a capa do livro, frente e verso, e questionar os alunos sobre a mesma, os seus possíveis conteúdos a partir das ilustrações. Enfim, “o processo, no seu conjunto, é, ao mesmo tempo, apaixonante e muito eficaz para a criação de uma atitude em que a leitura é leitura-criação” (p. 109).

Veloso (2002a) salienta que “a hora do conto continua a ser uma prática recomendada em toda a literatura especializada, dado que o acto mágico de contar não perdeu actualidade” (p. 112), alertando-nos para o seguinte:

De entre as múltiplas maneiras de animar o livro e promover a leitura, o ritual da hora do conto permanece como uma das formas mais impressivas de cativar a criança e de estabelecer com ela as cumplicidades necessárias a uma simiose literária. (pp.112-113)

Este autor enuncia que “a criança ‘curte’ as histórias com um prazer superior ao que nós, adultos, sentimos perante um bom espetáculo ou um bom livro” (p. 113). Mas tal só acontece quando esta hora do conto não é improvisada, mas sim bem preparada. Ainda de acordo com Veloso, “contar histórias é dar colo...esses momentos de ‘curtição’ são únicos e inolvidáveis; recordam-se ao longo da vida” (p. 115).

Albuquerque (2000) destaca que o uso do livro e, mesmo numa fase posterior, a leitura da história do livro, lhe parecem ser “procedimentos louváveis, para aumentar a adesão afectiva da criança, que se encontre numa fase de iniciação à leitura e à escrita” (p. 27). A autora refere ainda que é a partir da Pré-escola que as histórias são exploradas noutras atividades pedagógicas, “com a produção de desenhos, reconhecimento de palavras, actividades de desenvolvimento vocabular, de dramatização ou outras actividades artísticas (musicais, poéticas, etc.)” (p. 27). E enuncia que crianças de 3 e 4 anos ao escutarem as histórias contadas pelo educador:

Bebem com concentração cada palavra, e seguem as ondulações da história, não só com o olhar interessado...à beira das lagrimas, quando o *Patinho Feio* é abandonado pela mãe e fica sozinho, risonho e brilhante, quando os *Três Porquinhos* se vingam do Lobo, no final da respectiva história. (p. 97)

Na verdade, as crianças mais novas, de 3 e 4 anos, gostam de ouvir a história mais do que uma vez e, por isso mesmo, pedem ao educador que a repita de acordo com o interesse que a história lhe desperta. De acordo com Albuquerque (2000), “é necessário pelo menos três audições de cada história, para que a criança se declare satisfeita e se sinta à-vontade perante esse conto de fadas” (p. 98). Salienta ainda que

“é muitas vezes ao contar, ou ao recontar histórias que o pequeno ouvinte começa a controlar os mistérios dos sistemas de valores... sistemas sociais em que ele está inserido” (p.100). Também Marques (1988, p. 33) chama a atenção para que “se a criança tiver oportunidade de lidar com uma dúzia de livros diferentes, ela acabará por selecionar três ou quatro da sua preferência e insistirá para que o adulto ou uma criança mais velha os contem repetidas vezes” (p. 33). Ora, prossegue, “a leitura repetida do mesmo livro só traz conveniências, porque a criança se sente feliz ao poder antecipar os acontecimentos da história e, ainda, por ser capaz de fixar as características dos personagens” (p.33). O mesmo autor refere ainda que “as crianças aumentam os seus conhecimentos sobre a escrita e a linguagem das histórias quando os adultos lêem ou relêem os livros com gravuras de que elas gostam mais” (p. 34).

Ainda de acordo com Marques (1988), quando se conta uma história é importante ter em conta “a necessidade de construir um ambiente familiar, no qual a leitura das histórias tenha lugar, evitando as situações artificiais, as perguntas fora do contexto e a presença de estranhos que intimidem a criança” (p. 34). Este autor enuncia as vantagens de ouvir histórias e o que as crianças aprendem com elas:

As crianças de 4 e 5 anos de idade, habituadas a ouvir ler histórias, mostram dominar importantes competências literárias: são, geralmente, bons contadores de histórias e sabem relacionar essas histórias com as suas experiências de vida e as gravuras do texto. (p.35)

Assim, refere algumas estratégias facilitadoras da aquisição de competências literárias que devem ser usadas por pais e educadores: ler ou recontar um livro favorito de histórias; discutir um livro de histórias; recontar uma pequena história oral; construir uma história para um livro de gravuras sem palavras; sequenciar as gravuras de uma história e recontar uma pequena história gravada em vídeo.

Segundo Sim-Sim (2008) é importante criar uma rotina educativa que inclua diariamente ouvir ler ou narrar histórias. Deve-se estabelecer um momento específico na rotina diária do jardim de infância para ler histórias a todo o grupo, escolhendo um local acolhedor e confortável para todos. Assim, esta autora sugere: “leia histórias servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objectos reais, etc.” (p.39). De acordo com Sim-Sim (2007) na escola devem-se proporcionar diferentes atividades e estratégias para fomentar a compreensão da leitura:

No ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu

comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo. (p.11)

A mesma autora salienta ainda que o ensino da compreensão da leitura inicia-se quando “antes de a criança saber decifrar, exploramos com ela o conteúdo de um texto, isto é, a deixamos ler histórias através da nossa própria voz.” (p.11)

Aller Martínez et al. (1991) apresentam algumas estratégias e atividades lúdicas que desenvolvem diversos objetivos lúdicos: leituras no comboio; jogo do vejo-vejo, jogo do io-io; jogo das imitações; jogo do branco e preto; desfile de sequências, entre muitas outras, que têm como objetivo promover o interesse pela leitura de uma forma lúdica e motivando sempre as crianças.

Rodari (2002) realça a importância de utilizar um velho jogo “errar as histórias”. Este jogo consiste em contar uma determinada história alterando pequenos factos como por exemplo: Era uma vez uma menina chamada capuchinho amarelo. As crianças ao ouvirem, imediatamente fazem a correção, pois são bastante conservadoras em relação às histórias: “querem tornar a ouvi-las com as mesmas palavras da primeira vez, pelo prazer de reconhecê-las, de aprendê-las dos pés à cabeça na sequência exacta” (p. 73). E sobre este jogo acrescenta:

O jogo terá a sua eficácia terapêutica. Ajudará a criança a desbloquear-se de certas fixações. O jogo desdramatiza o lobo, apupa o dragão, ridiculariza a bruxa, estabelece um limite muito claro entre o mundo das coisas reais- onde não são possíveis certas liberdades-e o das coisas imaginárias. (p.73)

Para Traça (1992), podem desenvolver-se atividades pedagógicas baseadas nos contos. Esta autora sugere que se podem criar “Atelier dos contos”. Com esta atividade, podem desenvolver-se vários aspetos: compreensão e expressão oral (através de contos narrados pelo professor/educador, compreender e comentar o conteúdos dos contos, fixar as sequências de narração e personagens, contar contos ouvidos; e jogos de expressão e dramatização (mimar personagens em ação, construir e representar a sucessão lógica do conto, construir acessórios para o reconhecimento das personagens, desenhar personagens e situações dos contos ouvidos). A mesma autora salienta a importância de relacionar a expressão plástica com as histórias: “ao ser capaz de traduzir a palavra numa linguagem plástica, reconstruindo sequências da narrativa, organizando, estruturando, a criança apropria-se de uma outra forma de contar o mundo” (p.142-143). Traça sugere também outras atividades e jogos, baseadas em Rodari, tais como: a introdução de um elemento incongruente “entre as palavras- chaves dadas às crianças para fabricar um conto, introduzir o nome de um objecto ou de um ser estranho ao conto conhecido” (p. 146); o que acontece a seguir

ou a continuação do conto porque por vezes as crianças têm curiosidade de saber o que aconteceu a seguir; a salada de contos que consiste em enquadrar na mesma história, personagens de histórias diferentes.

Domech, Nieves Rogero e Delgado Almansa (1996) salientam a importância de enquadrar as leituras de livros infantis em blocos temáticos, como por exemplo: viagens e aventuras; fantasia; histórias relacionadas com a família ou com a natureza. Para cada um destes blocos, sugerem a organização de uma ficha biográfica, onde se refira o comentário ao livro escolhido, algumas estratégias de motivação antes de se efetuar a leitura do mesmo, e de seguida, apresentar algumas estratégias para aprofundar a história. Estes autores afirmam: “por medio de la lectura niños/as y adultos tomamos contacto con el mundo que nos rodea y con aquellos otros mundos, igualmente necesarios, que alimentan nuestras fantasías” (p. 15). Quanto à animação da leitura, os autores esclarecem que ela consiste em “una actividad que se propone el acercamiento y la profundización en los libros de una forma creativa, lúdica y placentera” (p. 20). A animação de leitura tem como objetivos específicos: encarar a leitura como uma experiência vital; passar de uma leitura passiva e puramente narrativa para uma leitura ativa, relacionando-a com o ambiente e com as suas próprias preocupações; respeitar as produções literárias como um bem cultural; adquirir outras formas de comunicação não estereotipadas a partir de técnicas criativas; desenvolver uma consciência crítica e seletiva com as leituras; refletir sobre os valores e atitudes e ainda adquirir uma sensibilidade estética, quer no plano literário, quer nas manifestações artísticas que as ilustrações representam.

Ao lerem as histórias, os poemas de um autor de qualidade, bem como adaptações irrepreensíveis de textos de Literatura de Expressão oral que sejam feitos a pensar num público infantil, as crianças divertem-se, aprendem e contactam com literatura. Descubrem, desde pequenas, sem se aperceberem, a flexibilidade da língua, a versatilidade estilística e a musicalidade do versos e poemas.

Como tenho vindo a procurar demonstrar, Luísa Ducla Soares é um dos casos mais polifacetados da literatura portuguesa para crianças, sendo, portanto, uma escritora cuja produção é imperdível, se quisermos tentar formar leitores junto de um público da Educação Pré-Escolar.

PARTE II

METODOLOGIA

Indicam-se nesta Parte II as opções metodológicas que se utilizaram neste estudo, o seu contexto experimental, os participantes e os instrumentos de recolha de dados que foram usados. Apresenta-se, igualmente, o âmbito da pesquisa.

O problema do estudo tem uma grande importância na escolha da metodologia a ser utilizada. Essa escolha tem de se basear no tipo de dados que se pretende recolher, o que está diretamente relacionado com o problema do estudo. Mas também depende do investigador, das suas características como pessoa, da forma como se relaciona com o contexto da investigação. Este estudo enquadra-se no paradigma qualitativo e assume características descritivas e interpretativas, através da observação direta e participante, bem como da análise documental.

A investigação realizada compreende algumas características enunciadas por Bogdan e Biklen (1994) relativamente à investigação qualitativa, tais como:

- (i) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- (ii) Os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto;
- (iii) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- (iv) A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados;
- (v) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- (vi) Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (pp. 47-51).

Com este estudo procurámos estudar e compreender o problema de investigação: Socorrendo-se a educadora de indicações sobre a didática da Literatura Infantil, colhidas na bibliografia da especialidade, e aplicando-as a um grupo de crianças de 4 anos de idade, em contexto de sala de atividade, é possível que o grupo interaja com um número alargado de textos, significativo da escritora?

O paradigma interpretativo manifesta-se principalmente através da metodologia qualitativa. Como tal, e tendo em conta o problema do presente estudo, a nossa opção metodológica é a investigação qualitativa, descritiva e interpretativa, com a qual, através da qualificação dos dados, pretendemos chegar à compreensão da

problemática do estudo. Assim, procuramos responder às seguintes questões de investigação:

1. Como é que, recorrendo a indicações da didática da literatura colhidas na bibliografia da especialidade, um educador pode apresentar e dinamizar a obra de um autor a crianças de 4 anos?
2. Como é que crianças destas idades rececionam os textos literários de uma autora (Luísa Ducla Soares), especificamente, como os entendem, como os recriam, ou seja, como se mobilizam para recontar, dinamizar e interpretar tais textos, enfim, como interagem com eles?

Para Pacheco (2006, p. 78), “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”. A seleção do problema, segundo Tuckman (2000, p. 37), é, “muitas vezes, uma das fases mais difíceis num processo de investigação, constitui, infelizmente, uma daquelas fases a que apenas se pode dar uma orientação mínima”. Neste sentido, e no seguimento das questões enunciadas anteriormente, formulámos os seguintes objetivos para o nosso estudo:

- (i) Aplicar, de forma crítica e reflexiva, as sugestões de didática da Literatura Infantil, colhidas na bibliografia da especialidade, a um Grupo de Educação Pré-Escolar, de 4 anos de idade;
- (ii) Analisar o modo como as crianças rececionam a obra de Literatura Infantil, de Luísa Ducla Soares.

Para Ludke e André (1986), o papel do pesquisador é o de procurar entender e explicar, a partir dos conhecimentos que tem de uma determinada área, as novas evidências que ocorrerão a partir da pesquisa. Os dados, os factos, não se revelam gratuitamente aos olhos do pesquisador; é a partir da interrogação que ele ‘faz’ os dados. A observação participante ‘cola’ o pesquisador à realidade estudada, e a análise documental complementa os dados obtidos através da observação.

Também Estrela (1990) refere que a observação implica necessariamente a delimitação do campo de observação (atividades, tarefas, interações verbais e não verbais); a definição de unidades de observação (a turma/ o grupo) e o estabelecimento de sequências comportamentais. Ludke e André (1986, p. 9) aclaram a importância do rigor e da veracidade da pesquisa: “o pesquisador deve estar sempre

atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo”.

Para a elaboração deste Relatório, houve um contacto direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação que se estava a investigar. Quivy e Campenhoudt (1998, p. 196) afirmam que a investigação direta capta os comportamentos no momento em que eles se produzem, sem a mediação de um testemunho ou documento.

Este Relatório apresenta os dados empíricos recolhidos no âmbito deste estudo, que decorreu entre outubro de 2012 e junho de 2013. Quotidianamente, fiz registos das observações. Estas foram iluminadas pelo Projeto Curricular de Grupo e pelo Projeto Educativo (bem como pela caracterização do meio e do Grupo). Para este Relatório, recolhi ainda alguns documentos feitos pelas crianças, os quais foram tratados, e aqui serão apresentados e analisados.

Em síntese, a nossa investigação constitui um estudo qualitativo, descritivo e interpretativo, na medida em que decorreu no ambiente natural (escola), com um número reduzido de participantes (um grupo de crianças da sala dos 4 anos). Os dados foram recolhidos através da observação direta e de análise documental.

1. FONTES DE DADOS

As fontes de dados são um material bastante importante para o desenvolvimento da investigação, fornecendo, de uma forma amplificada, a direção necessária à sua conclusão.

Como já referimos, o tipo de investigação que iremos realizar é de natureza qualitativa e a abordagem é descritiva e interpretativa. Como tal, será necessário recolher dados que nos permitam atingir os objetivos do nosso estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa:

[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. [...] Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos [...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados os transcritos. (p. 48)

Os dados foram recolhidos no ambiente natural da Instituição Educativa, através da observação direta e participativa. A observação das reações do Grupo de

crianças a quem a educadora contou histórias de Luísa Ducla Soares, durante um período que se denominou de 1.^a Etapa, foi feita entre outubro de 2012 e março de 2013. Os registos das didáticas aplicadas e sequentes observações (2.^a Etapa) foram descritas minuciosamente, em abril e junho de 2013, uma ou mais vezes por semana.

A situação da qual pretendíamos obter dados baseou-se numa observação participante, da qual tirámos inferências para o nosso estudo através das ações observadas. Assim, para a realização deste estudo foram de relevante importância todas as observações realizadas e registadas, com as devidas inferências, bem como todas as fotografias e desenhos realizados posteriormente, na 2.^a Etapa do trabalho.

Os participantes do nosso estudo, como já foi referido, foram todas as crianças de um grupo de 4 anos, da Educação Pré-Escolar, que faziam parte do alvo do campo em estudo e que foram intervenientes ativos neste estudo.

2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Refira-se que neste estudo a recolha de dados foi exclusivamente feita pelo investigador, no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente nas observações diretas e participativas registadas sempre no final de cada história que era lida.

A recolha de dados, segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 183), consiste “em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”.

Considerando os objetivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação que privilegiasse a procura do **como**, daquilo que aconteceu ao realizar esta experiência com o Grupo de crianças de 4 anos. Assim, na 1.^a Etapa, a educadora deu-lhes a conhecer um grande número de livros, para crianças, de Luísa Ducla Soares, sem que houvesse qualquer exploração dessas histórias. Na 2.^a Etapa, recontou algumas das histórias da escritora ouvidas anteriormente, e também foram apresentadas algumas novas, igualmente da sua autoria, mas, agora, explorando-as com diferentes didáticas da leitura.

2.1. A observação direta

De acordo com Estrela (1994, p. 29), “os objectivos gerais e específicos da observação serão sempre determinados a partir das respostas que forem dadas à

pergunta inicial – observar para quê?”. A definição desses objetivos permite a construção do projeto de observação, o que implica obrigatoriamente: a delimitação do campo de observação; a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequências comportamentais.

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 199) defendem que as principais vantagens deste método são: “apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem, a recolha de um material de análise pelo investigador é considerado espontâneo e a autenticidade dos acontecimentos em comparação com as palavras e os escritos”. No entanto, referem ainda que a observação poderá apresentar alguns limites e problemas: dificuldade do observador ser aceite pelo grupo a observar, problema do registo uma vez que o observador não pode confiar, unicamente, na sua memória sobre os acontecimentos, e ainda o problema da interpretação das observações. Para Ketele e Roegiers (1993, p. 24), “a observação é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objecto tido em consideração em função do objectivo organizador [...] Esta recolha pressupõe uma actividade de codificação”. Evertson e Green (1986, citados em Hébert, Goyette & Boutin, 2012, p. 156) referem que a observação participante pode ser ativa e isto significa que o “observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar...o que permite ao observador apreender a perspectiva interna e registar os acontecimentos tal como eles são percebidos por um participante”.

A observação de que se dá conta neste Relatório foi realizada sem que os intervenientes tivessem sido informados desta recolha. Assim sendo, e indo de encontro ao nosso objetivo, observámos a receção feita por crianças de 4 anos aos textos literários de Luísa Ducla Soares. Através desta observação, registámos comportamentos em determinados dias em que foram apresentados os referidos textos, e retirámos algumas inferências que nos permitiram obter alguns dados.

2.2. Análise documental

A propósito da análise documental, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que esta consiste num “processo de busca e de organização sistemático de transcrições” (p. 205). Esta análise tem por objetivo aumentar a compreensão sobre os fenómenos observados. Abarca, segundo os mesmos autores, “o trabalho com dados [...], síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido” (p. 205). Quanto aos dados, eles são os “materiais em bruto que os

investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar [...] os dados são simultaneamente as provas e as pistas” (p. 149).

Os documentos analisados neste trabalho foram o quadro com todas as notas de campo e devidas inferências, os registos das observações realizadas, alguns registos audiovisuais (fotografias), desenhos e ainda alguns documentos escolares como o Projeto Educativo de Escola.

De acordo com Afonso (2005, p. 88), os documentos escolares estão inseridos na pesquisa arquivista, pois esta consiste “na utilização de informação existente em documentos...com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”. Já os materiais audiovisuais (fotografias) e as produções artísticas (desenhos), segundo Lee (2003, citado por Afonso, 2005, p. 91), “permitem recolher informação relevante, nomeadamente através de sinais ou traços de usura que permitem inferir sobre a intensidade e natureza da sua utilização”. Também Bell (2010, p. 103) refere que “a investigação pode envolver a análise de fotografias...e de outras fontes não escritas, todas elas são classificáveis como documentos”.

Hébert, Goyette e Boutin (2012, p. 143) esclarecem que a análise documental é uma “espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde...a uma observação de artefactos escritos”.

2.3. Recolha de dados

Afonso (2005) especifica que a observação é uma técnica de recolha de dados “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p. 91). O mesmo autor refere ainda que a “recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (p. 111). De acordo com Hébert, Goyette e Boutin (2012, p. 142), a recolha de dados “implica uma opção teórica respeitante àquilo que é, ou será, observado, isto é, quais são ou virão a ser as unidades de observação”.

Os dados que foram recolhidos e analisados neste Relatório basearam-se numa “análise conversacional”. Flick (2005, p. 202) esclarece que este tipo de análise não está muito empenhada na interpretação do conteúdo dos textos produzidos para fins de investigação; está, sim, interessada na análise formal das situações do dia-a-dia. O mesmo autor salienta que os resultados da análise conversacional evidenciam

“a força explicativa da análise de situações naturais e a capacidade da análise sequencial rigorosa para conduzir a descobertas que estão de acordo com a lógica da composição das interações sociais e que a têm em consideração”.

Ainda de acordo com Flick (2005), na análise conversacional, o material empírico é selecionado como uma coleção de exemplos de um processo a ser estudado; já a pesquisa regista todos os processos de interação de forma precisa, ao invés de utilizar métodos explícitos para a coleta de dados.

2.4. Técnicas de análise e apresentação de dados

Afonso (2005, p. 111) salienta que nas técnicas de análise e apresentação de dados se discutem “os diferentes processos de construção do discurso científico que se concretizam em função dos respetivos contextos teórico (teorias e enquadramento conceptual do questionamento) e empírico (natureza dos dados recolhidos)”.

Para a recolha dos dados, recorremos, como já foi referido, à observação direta e à análise documental. Para que realizássemos a observação, foi necessário conceber uma grelha de observação com base nos objetivos do estudo, nomeadamente dar a conhecer e avaliar a receção de textos literários, de uma determinada autora (Luísa Ducla Soares), por crianças de 4 anos. Afonso (2005) refere que a observação estruturada “inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objectivos de pesquisa” (p. 92).

Segundo Esteves (2006), a análise de conteúdo “decorre de uma pergunta ou perguntas que o investigador se coloca (caso contrário seria um exercício sem sentido), bem como da natureza dos dados com que ele lida” (pp. 108-109).

As observações realizadas ocorreram na sala das crianças, com a duração de 15 a 30 minutos (dependendo do tipo de texto abordado). Estas observações foram do tipo natural e direto, uma vez que nos encontrávamos no contexto da observação, registando os comportamentos verbais e não-verbais das crianças face à leitura dos textos literários. Os registos foram sempre realizados após terminar a leitura ou dinamização da história, de forma a evitar esquecimentos de acontecimentos relevantes para este estudo. Tal como sugere Flick (2005), tentou-se “anotar as impressões depois de terminar o contacto individual no terreno” (p.172). Para registar, utilizou-se um caderno, uma espécie de diário, onde se descrevia o quê e como tinha acontecido. Segundo o mesmo autor, “um método de registo é a utilização contínua de diários de pesquisa [...] estes devem documentar o processo de abordagem do

terreno, as experiências e problemas no contacto” (p. 173). Também Afonso (2005) salienta que “os produtos da observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador” (p. 92).

A primeira observação teve lugar na primeira semana de outubro de 2012, sendo que as seguintes observações foram realizadas no decurso do ano letivo, sempre que as crianças contactavam com textos literários de Luísa Ducla Soares.

Neste estudo, cada criança foi identificada com um símbolo constituído por uma letra e um número, para que a análise e recolha de dados fosse mais facilmente realizada. Os dados estão organizados numa lógica descritiva e são apresentados por ordem cronológica, por estar em causa a descrição de um processo. Afonso (2005) enuncia:

Quando os dados são organizados e apresentados num registo interpretativo, a tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos actores, numa lógica compreensiva global. (p. 116)

Neste sentido, apresentámos e organizámos os dados do trabalho de investigação em narrativas descritivas e interpretativas, organizadas cronologicamente, recorrendo frequentemente a interpretação de autores.

3. ÂMBITO DA PESQUISA

Uma vez que o nosso estudo se enquadra no modelo de investigação qualitativa, foi necessário realizar observações diretas que nos permitissem caracterizar o campo e o alvo da nossa pesquisa.

Esta análise foi beneficiada pelo facto de a investigadora exercer funções na instituição onde se realizou o estudo. Foi por isso possível obter dados considerados válidos do campo da investigação. Como referem Bogdan e Biklen (1994), o campo define-se como os “locais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas sendo este ambiente natural, por excelência, o objecto de estudo dos investigadores” (p. 113).

Recorreu-se a notas de campo da investigadora e a documentos vários (internos e externos, registos, fotografias), de forma a caracterizar a realidade do campo e do alvo.

O campo da nossa investigação é uma escola privada, que será descrita neste capítulo. Delimitámos como alvo do nosso estudo um Grupo de vinte e nove crianças da Educação Pré-Escolar, da sala de 4 anos.

3.1. Caracterização do campo

Foi escolhido para campo da nossa pesquisa uma das escolas que faz parte de uma Associação. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, cujo principal objetivo é o de apoiar as crianças e as famílias, dentro de uma filosofia comum a todas as demais escolas pertencentes à Associação, espalhadas pelo país. No Projeto Educativo de Escola¹, indica-se que compete à Escola promover, entre outros, “a aquisição de hábitos intelectuais e técnicas de trabalho, assim como de conhecimentos científicos, técnicos, humanísticos, históricos e estéticos”.

A escola, situada em Lisboa, abriu em Janeiro de 1965. Inicialmente funcionava num só piso, com dois grupos da Educação Pré-Escolar (de 4 e 5 anos) e uma turma de 1.º ano de escolaridade. Após alguns anos, devido à solicitação dos pais, foram sendo feitas obras e o espaço foi alargado de modo a receber turmas dos demais anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em 1996, foi construído um edifício anexo, para os grupos de crianças de 3 anos. Em 2000, iniciou-se a valência de Creche, para crianças de 2 anos, e o Berçário. Já no ano de 2006, foi adaptada mais uma sala para crianças de 1 ano.

Atualmente, existe uma sala para o Berçário, duas salas para a Creche. Na Educação Pré-Escolar, em que as crianças são divididas por faixas etárias, constituindo Grupos homogêneos, há duas salas para os Grupos de 3 anos, duas para os de 4 e duas para os de 5. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a situação é semelhante. Existem duas salas por ano de escolaridade, num total de 8. A estrutura atual da escola encontra-se no Anexo 1. O horário de funcionamento da escola é das 8h às 19h, começando as atividades letivas às 9h e terminando às 17h para as crianças da Educação Pré-Escolar e às 17h15 para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O horário de funcionamento pode ser visto no Anexo 2.

A faixa etária de frequência escolar neste estabelecimento faz-se, portanto, entre os 3 meses e os 10 anos. O número de crianças por sala não difere muito na Educação Pré-Escolar. A média são vinte e nove alunos por sala, com uma educadora

¹ Para a redação das informações prestadas nesta secção, recorri ao Projeto Educativo de Escola (2011-2014).

titular e estagiárias do curso de Educação Básica de uma Escola Superior de Educação, a qual também pertence à Associação.

As observações foram sempre realizadas na sala frequentada pelo Grupo das crianças, que é um salão grande, com muita luz solar. Este salão está dividido em dois espaços distintos, onde funcionam os dois Grupos de crianças com 4 anos de idade. O espaço usado pelo Grupo de crianças em questão têm cinco mesas hexagonais, onde se realizam as atividades de Iniciação à Matemática e diversas atividades de Expressão Plástica, Grafismos, entre outras. Para abordar temas do Conhecimento do Mundo, bem como para atividades relacionadas com a Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral, as crianças sentam-se, habitualmente, em almofadas no chão ou em cadeiras. Existe um móvel com gavetas, onde as crianças guardam autonomamente os trabalhos que realizam; cada gaveta está identificada com o nome da criança e um símbolo (boneco). Existe também um placar, onde são expostos com regularidade os trabalhos das crianças. Neste salão, há um cantinho da 'cozinha', onde brincam ambos os Grupos e um espaço dedicado aos livros, onde as crianças os manuseiam livremente.

3.2. Participantes do estudo

O alvo escolhido para este estudo foi um Grupo de vinte e nove crianças da sala dos 4 anos. Dezassete são do género masculino e doze do género feminino. No início da experiência a seguir relatada, 23 crianças tinham 4 anos e seis tinham feito os 5 anos. Em síntese, quanto ao género, predomina o masculino, e, quanto à idade, predominam as crianças com 4 anos. O Grupo tem como titular uma educadora que é a investigadora deste estudo.

A grande maioria das crianças habita perto da escola. Em relação ao quadro socioeconómico, as famílias das crianças são, na maioria, pertencentes a um nível médio/médio alto. O nível sociocultural das famílias é igualmente superior, isto porque um elevado número de encarregados de educação são licenciados. Há nove crianças que são filhos únicos; dezoito crianças têm um irmão. Apenas duas crianças têm mais do que um irmão. À exceção de uma criança, todas as demais frequentaram a escola no ano anterior (na sala dos 3 anos), tendo outra educadora titular.

As atividades são programadas pela educadora do Grupo, e por vezes pelas estagiárias, de acordo com o Projeto Educativo da Escola e com o Projeto Curricular de Grupo.

PARTE III

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Destina-se esta Parte III à apresentação dos dados obtidos. Bogdan e Biklen (1994) referem:

[...] a análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

O trabalho de investigação realizado foi feito em duas etapas distintas. Na primeira etapa, deu-se a conhecer ao Grupo de crianças de 4 anos um grande número de livros, propositadamente escritos para crianças, de Luísa Ducla Soares, sem que houvesse qualquer exploração sequente. Na segunda etapa, recontou-se algumas das histórias da escritora ouvidas anteriormente, e também foram apresentadas algumas histórias e poemas novos, igualmente da sua autoria, mas, desta feita, trabalhando-se variadíssimas temáticas, de acordo com diferentes propostas didáticas da leitura.

Especificando, na primeira etapa, entre os meses de outubro de 2012 e março de 2013, a educadora começou por ler, em voz alta, integralmente, várias obras da escritora, ao Grupo de crianças. O objetivo era o de ir dando a conhecer a obra literária de Luísa Ducla Soares, e descobrir, com as crianças, o prazer de ouvir histórias literárias. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) são precisas quando falam de educação estética, da literacia, do carater lúdico da linguagem, dos livros e do prazer da leitura. Também Veloso (2002a) defende que “o contacto com os livros e com a hora do conto é um factor de conhecimento do mundo envolvente e do seu mundo afectivo cuja importância não é demais referir” (p. 111). Como alerta este mesmo autor, a hora do conto é um ritual que, como tal, deve ser salvaguardado:

A gratuidade do momento não permite que se tirem dividendos de qualquer natureza, seja plástica, dramática ou hermenêutica – deixem a criança em diálogo com a sua consciência, com a sua imaginação, com as suas angústias e medos, com os seus factos” (p.113).

Na segunda etapa, como referido, as mesmas histórias e outras novas, também da autoria de Luísa Ducla Soares, foram apresentadas, pela educadora, às crianças do Grupo, mas, agora, seguindo-se a sua exploração didática. Naturalmente, houve ocasiões em que, lida uma história da escritora, nenhuma atividade foi proposta. Contudo, na esmagadora maioria das vezes, nesta segunda etapa, houve

não só um trabalho prévio de animação das histórias, como à sua audição se sucedeu um leque de propostas exploratórias.

Quanto às histórias que foram repetidas, as crianças do Grupo ouviram-nas com agrado. Marques (1988) salienta a importância de ouvir repetidamente os mesmos livros:

Só quem nunca reparou no sorriso de uma criança que mostra saber o rumo que a história tomará nas páginas seguintes, é que pode duvidar disto. Um sorriso assim é uma marca exemplar de inteligência. Só quem nunca presenciou a alegria de uma criança pequena ao identificar-se com o personagem de uma história, é que pode duvidar das conveniências em ler, repetidamente, os livros preferidos (p. 33).

Nesta mesma linha de pensamento, também Traça (1992) salienta o seguinte:

Escutar e repetir, compreender e fixar, repetir e contar, recriar e compor, são passos de aprendizagem psicolinguística [...]; permitem reter dados linguísticos na memória, apropriar-se dos sons, das sequências fónicas, das entoações, da ordenação-sequência ... o que pressupõe uma tarefa de organização auditiva e lógica. (p.141)

Passamos ao relato do sucedido nestas duas etapas distintas.

1. 1.ª ETAPA

Nas páginas seguintes, apresenta-se, de forma sistematizada (por nos ter parecido ser essa a forma mais direta de apresentação), no Quadro 3, as Notas de Campo referentes a esta 1.ª Etapa, que decorreu entre 8 de outubro de 2012 e 28 de março de 2013. Todas as leituras foram feitas pela educadora, na sala do Grupo.

A seguir à indicação do conjunto de textos contados às crianças, vêm as observações sobre a receção feita aos textos, com especial relevo para os comportamentos verbais e não-verbais das crianças. No final, faremos algumas inferências.

Registe-se que quase todos os títulos, referidos no Quadro 1, foram lidos na íntegra. Indicam-se, em rodapé, aqueles em que tal não sucedeu (ou por se tratar de livros de poesia/ rimas, ou por se tratar de livros com vários contos). Ora, a este propósito, observe-se que há livros da autora que têm poucas páginas, mas outros há bastante extensos (por exemplo, *A História do Alfa*).

Quadro 1 – Notas de campo da 1.^a Etapa

Data	Livros	Observações
8-10-12	<i>Todos no Sofá</i>	As crianças escutaram atentamente. Participaram na contagem dos animais. No final, a criança A1 disse: “Esta história é muito gira”.
23-10-12	<i>O Casamento da Gata</i>	As crianças escutaram atentamente. No decorrer da história, repetiam sempre a seguinte frase: “Vamos lá procurar”. A criança A5 disse: “Gostei muito de ser a gatinha”.
29-10-12	<i>Adivinha, Adivinha</i>	Foram lidas algumas adivinhas sobre a natureza e os animais ² .
5-11-12	<i>A Menina Verde</i>	As crianças escutaram atentamente. No final da história, quiseram falar um pouco sobre os clubes de futebol. A criança A22 disse: “Eu também sou do Sporting!” A criança A12 disse: “Eu sou do Benfica”.
13-11-12	<i>As Formas</i>	As crianças escutaram atentamente. A criança A12 perguntou: “O que é ‘beira’?”
22-11-12	<i>Onde Está?</i>	As crianças escutaram atentamente e riam sempre que ouviam as diferentes quadras. A criança A24 disse: “Vou pedir à minha mãe para me comprar um livro da Luísa Ducla Soares”.
26-11-12	<i>A B C</i>	As crianças escutaram atentamente e riam sempre que ouviam as diferentes quadras. A criança A2 disse: “O meu nome também começa pela letra A”. A criança A14 disse: “J também é a letra de João que rima com pão e com melão”. A criança A13 disse: “I é a primeira letra de Inês que rima com chinês”.
3-12-12	<i>Antes, Agora, Depois</i>	As crianças escutaram atentamente. A criança A29 perguntou: “O que é um bafeiro?” A criança A25 disse: “A primavera é a minha estação preferida”. A criança A23 disse: “Eu adoro borboletas”.
4-12-12	<i>O Rapaz Magro, a Rapariga Gorda</i>	As crianças escutaram atentamente.
5-12-12	<i>O Sultão Solimão e o criado Maldonado</i>	As crianças escutaram atentamente.
7-12-12	<i>O Senhor pouca Sorte</i>	As crianças escutaram atentamente. Várias crianças riram-se no decorrer da história.

² Livro não lido na íntegra.

Data	Livros	Observações
12-12-12	<i>Gente Gira</i>	As crianças escutaram atentamente.
13-12-12	<i>Tudo ao Contrário!</i>	As crianças escutaram atentamente.
17-12-12	<i>Mais Lengalengas</i>	As crianças escutaram várias lengalengas ³ .
2-01-13	<i>Os Três Porquinhos</i>	Ao escutarem a história, as crianças riam muito. Várias referiram que a história é muito diferente da que conheciam.
4-01-13	<i>Os Ovos Misteriosos</i>	As crianças escutaram atentamente. No final, repetiram todas a canção final do livro.
7-01-13	<i>O Coelho Afonso</i>	As crianças escutaram atentamente. A criança A1 disse: “Eu também me chamo Afonso”.
8-01-13	<i>O nosso Amor É...</i>	As crianças escutaram atentamente.
9-01-13	<i>Contrários</i>	As crianças escutaram atentamente.
17-01-13	<i>ABC... O Livro das Letras</i>	As crianças escutaram atentamente.
18-01-13	<i>Lenga Lengas</i>	As crianças escutaram algumas lengalengas e repetiam-nas de seguida ⁴ .
21-01-13	<i>Poemas da Mentira e da Verdade</i>	As crianças escutaram alguns poemas deste livro. A criança A3 disse: “Eu adoro ‘O abecedário sem juízo’”. A criança A5, ao ouvir o poema “O abecedário sem juízo” disse: “Este é o meu favorito”.
22-01-13	<i>Uma Vaca de Estimação</i>	As crianças escutaram atentamente. Várias riram-se em diferentes momentos da história. A criança A8 disse: “Eu tenho um coelho anão”. A criança A16 disse: “Eu tenho um cão”.
24-01-13	1, 2, 3	As crianças escutaram atentamente.
25-01-13	<i>A Menina Branca o Rapaz Preto</i>	As crianças escutaram atentamente.
28-01-13	<i>O Homem das Barbas</i>	As crianças escutaram atentamente.
29-01-13	<i>A Menina Boa</i>	As crianças escutaram atentamente. Várias delas riram-se em diferentes momentos da história. A criança A25 disse: “Esta história é a brincar”.
30-01-13	<i>O Homem Alto, a Mulher Baixinha</i>	As crianças escutaram atentamente.
31-01-13	<i>O Senhor Forte</i>	As crianças escutaram atentamente. A criança A21 disse: “O meu pai também é muito forte”.

³ Livro não lido na íntegra.

⁴ Livro não lido na íntegra.

Data	Livros	Observações
4/8-01-13	<i>A História do Alfa</i>	Foram lidas, durante a semana, 3 a 4 páginas por dia. O Grupo aderiu muito bem ao livro. Sabiam sempre em que parte iam. A criança A18 disse: “Eu gostava de ter um amigo como o Alfa”.
11-02-13	<i>Vamos Passear</i>	As crianças escutaram atentamente.
14-02-13	<i>A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI</i>	As crianças escutaram atentamente. A criança A19 perguntou: “O que é um ‘anoraque’?”
18/19-02-13	<i>O Zé e as Estações</i>	As crianças escutaram atentamente este livro, em dois dias.
20-02-13	<i>Uns Óculos para a Rita</i>	As crianças escutaram atentamente.
22-02-13	<i>A Árvore das Patacas</i>	As crianças escutaram atentamente.
25-02-13	<i>O Livro das Datas</i>	As crianças escutaram alguns textos deste livro ⁵ .
27-02-13	<i>Destrava Línguas</i>	As crianças escutaram alguns destrava línguas e de seguida repetiam-nos ⁶ .
28-02-13	<i>Uma História de Dedos</i>	As crianças escutaram atentamente. No decorrer da história iam mostrando os dedos.
6-03-13	<i>O Soldado João</i>	As crianças escutaram atentamente.
12-03-13	<i>A Carochinha e o João Ratão</i>	As crianças escutaram atentamente.
18-03-13	<i>A Cidade dos Cães e outras Histórias</i>	Esta história foi trazida pela criança A12. Escutaram com atenção o conto “O Caranguejo Verde” ⁷ . A criança A29 disse: “O mais corajoso dos animais era o Leão”.
19-03-13	<i>Pai, Querido Pai! Como É O Teu?</i>	Esta história foi lida no Dia do Pai. As crianças estiveram atentas.
20-03-13	<i>Arca de Noé</i>	Foram lidos alguns poemas deste livro. As crianças riram-se em vários momentos ⁸ .
21-03-13	<i>Sementes de Macarrão</i>	As crianças escutaram atentamente. A criança A13 perguntou: “O que quer dizer ‘adubasse’?”
22-03-13	<i>Mãe, Querida Mãe! Como é a tua?</i>	As crianças escutaram a história e viram as imagens. Cada criança referiu como era a sua mãe.
27-03-13	<i>A Fada Palavrinha e o Gigante da Biblioteca</i>	As crianças escutaram atentamente. A criança A18 disse: “Eu adorava ser uma fada!”
28-03-13	<i>Se os Bichos se Vestissem como Gente</i>	As crianças escutaram a história atentamente. Riram-se em vários momentos desta história.

⁵ Livro não lido na íntegra.

⁶ Livro não lido na íntegra.

⁷ Livro não lido na íntegra.

⁸ Livro não lido na íntegra.

1.1 Inferências

Depois de ter lido os livros referidos no Quadro nº 3, sem ter realizado qualquer animação ou didática da leitura, verifica-se que são várias as crianças deste Grupo a fazerem projeções. Vejamos alguns exemplos: a criança A22, durante a leitura da *Menina Verde* (29-01-2013), refere “Eu também sou do Sporting”; na leitura do *ABC* (17-01-2013), a criança A2 salienta “O meu nome também começa pela letra A”; na leitura de *O Coelhoinho Afonso* (7-01-2013), a criança A1 diz “Eu também me chamo Afonso”; com o livro *Uma Vaca de Estimação* (22-01-2013), a criança A8 disse: “Eu tenho um coelho anão”; após a leitura de *O Senhor Forte* (31-01-2013), a criança A21 disse: “O meu pai também é muito forte”.

Para além de se projetarem em algumas histórias, as crianças expressam escolhas estéticas e desejos, no campo da imaginação ou do real. Em relação aos últimos, a criança A18, depois de ter ouvido a *Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas* (27-03-13), expressou um desejo, ao afirmar “Eu adorava ser uma fada”; ao ouvir a leitura do livro *Onde Está?* (22-11-12), a criança A24 disse: “Vou pedir à minha mãe para me comprar um livro da Luísa Ducla Soares”. Manifestam também, como referi, as suas escolhas estéticas. Foram os casos da criança A1, com o comentário “Esta história é muito gira” feito a *Todos no Sofá* (8-10-12), e da A3, que afirmou “Eu adoro o abecedário sem juízo”, ou da A5, que, ao ouvir este poema do livro dos *Poemas da Mentira e da Verdade* (21-01-13), salientou “Este é o meu favorito”. Também com a leitura do livro *Antes, Agora, Depois* (3-12-12), a criança A25 disse “A primavera é a minha estação preferida” e a criança A23 proferiu “Eu adoro borboletas”.

As crianças fazem também um raciocínio e retiram ilações sobre as histórias que ouvem, como se pode atestar pelos comentários das crianças A25 e A29. A primeira, depois de ter ouvido a *Menina Boa* (29-01-13), disse “Esta história é a brincar”; a segunda, após escutar a história de “O caranguejo verde”, presente no livro *A Cidade dos Cães e outras Histórias* (18-03-13), comentou: “O mais corajoso dos animais era o Leão”.

Analisando este quadro, verifica-se ainda que as crianças expressam as suas dúvidas, colocando questões pertinentes, visto que querem esclarecer o sentido de vocábulos que nunca ouviram. Foram os casos da criança A19 (“O que é um anoraque?”, perguntou ela quando ouviu esse termo na história *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*, em (14-02-13) e da criança A13, que, ao ouvir a história *Sementes de Macarrão* (21-03-13), perguntou o que queria dizer “adubasse”.

Durante a leitura destas histórias, as crianças revelaram sempre capacidade de concentração, motivação, curiosidade pelas histórias e ainda alegria e divertimento.

No dia 12 de outubro de 2013, o Grupo foi à Feira do Livro que se realizou na escola e várias crianças compraram e pediram livros da Luísa Ducla Soares, o que revela interesse pela autora.

2. 2.ª ETAPA

Nesta 2.ª etapa, pretendeu-se reler alguns dos livros apresentados anteriormente e outros novos, da mesma autora. Contudo, desta vez, explorou-se as histórias de variadíssimas formas, recorrendo a algumas técnicas de didática da leitura.

O Grupo revelou sempre interesse em ouvir as histórias da autora, contadas pela educadora, mesmo aquelas que já conheciam. Todas as atividades que se seguem foram realizadas na sala de aula do Grupo.

De seguida, apresenta-se o relato discriminado de todas as atividades realizadas.

2.1 *Todos no Sofá* (1 de abril de 2013)

Com as crianças sentadas em semicírculo no chão, a educadora recontou a história *Todos no Sofá*. No final, foram distribuídas pelas crianças máscaras de animais (representando as personagens que entram na história) e solicitou-se a participação de algumas crianças. Estas foram recontando, sequenciando e dramatizando os acontecimentos da história, tendo como cenário apenas um ‘sofá’ – várias cadeiras juntas (v. Anexo 4, Figura 1,2 e 3). No decorrer desta atividade, as restantes crianças do Grupo foram realizando a contagem dos animais, à medida que estes iam ‘caindo’ do sofá.

Todas as crianças revelaram conhecer bem esta história e conseguiram, sem qualquer dificuldade, recontar e sequenciar a mesma, sem a interferência e a ajuda da educadora. Albuquerque (2000, p. 146) salienta que “quando cada criança procede ao conto a seguir à narração do docente ... irá desenvolver a memória, a sua capacidade de atenção, e irá enriquecer a sua própria linguagem, através da aquisição de novos vocábulos e de novas construções gramaticais”.

Esta história *Todos no Sofá* é uma das favoritas das crianças. Na semana a seguir a esta atividade, uma das crianças trouxe para a escola este livro e pediu à educadora para o reler. Marques (1988, p. 37) refere: “ao recontarem uma história favorita, as crianças pequenas dão a conhecer quais os elementos da história que têm significado para elas ... indicam se são ou não capazes de anteciparem o que acontecerá de seguida”.

Depois de reler novamente esta história, a educadora realizou outra atividade com o Grupo, que consistiu em propor, oralmente, determinadas questões referidas na história ouvida anteriormente, para isso utilizava uma lengalenga:

educadora: Vejo, vejo....

Crianças: O que vê?

educadora: Alguém...

Crianças: Quem?

educadora: Vejo, vejo... animais selvagens.

Crianças: Enumeraram os animais selvagens que aparecem na história (elefante, girafa).

educadora: Vejo, vejo... animais da quinta.

Crianças: Enumeraram os animais da quinta que aparecem na história (porco, vaca, etc.).

De acordo com Aller Martínez et al. (1991, p. 25), esta estratégia “va encaminhada a que el niño, vea, observe o recuerde cosas, acciones o personajes que se encuentran en los cuentos o lecturas propuestas”.

Depois, a educadora colocou algumas perguntas sobre os animais referidos: “Que sons emitem?”, “O que comem?”, “Pertencem a que classe?”, entre outras. As crianças foram respondendo acertadamente, visto que, nesta altura do ano, a educadora está precisamente a abordar, na Área de Conhecimento do Mundo, as classes dos animais e suas características.

2.2 *Pai, Querido Pai* (2 de abril de 2013)

A educadora releu *Pai, Querido Pai...*, após o que sugeriu às crianças que dissessem como era o seu pai. As frases ditas pelas crianças estão no Quadro 2.

Quadro 2 – Frases ditas pelas crianças sobre o seu pai

A1	É o meu herói.	A16	É pintor.
A2	É fantástico.	A17	É comandante.
A3	É condutor.	A18	Faz ginástica.
A4	É barman.	A19	É brincalhão.
A5	É trabalhador.	A20	Está sempre a mandar.
A6	Criança não se encontrava presente.	A21	É meu amigo.
A7	Só é o meu pai, não é ninguém.	A22	É um pai polícia.
A8	É construtor.	A23	É comandante.
A9	É trabalhador.	A24	Parece professor.
A10	É trabalhador.	A25	É meu amigo.
A11	É querido.	A26	É meu amigo.
A12	Criança não se encontrava presente.	A27	É arranizador.
A13	É como o “manny mãozinhas”	A28	É amigo.
A14	É querido.	A29	É futebolista.
A15	É oculista.		

Curiosamente, enquanto algumas crianças associaram o pai a profissões que eles exercem (“barman”, “polícia”, “oculista”), outras expressaram os desejos do que gostariam que eles fizessem (“futebolista”). Outros meninos (A5, A9, A10) limitaram-se a associar ao pai a palavra “trabalhador” (A5, A9, A10) ou mesmo “arranjador” (caso do A27). Outros, ainda, aproveitaram para caracterizar os atos e as atividades dos pais (“Está sempre a mandar”, afirmou o A20, ou “Parece professor”, disse o A24, e “Faz ginástica”, informou o A18).

Mas outras crianças partiram para a expressão afetiva, acabando por revelar que o pai era o seu “herói” (A1) ou, nas palavras de A13, “É como o “manny mãozinhas” (um herói de desenhos animados), “fantástico” (A2), “brincalhão” (A19), “querido” (A11 e A15), “amigo” (A21, A25, A26 e A28). Traça (1992, p. 141) refere que “contar põe em acção a memória, desenvolvendo a capacidade de memorização e compreensão do que ouve, a lógica do pensamento e a afectividade da criança”.

As demais respostas estão muito próximas do texto do livro *Pai, Querido Pai...*, nomeadamente o “pai-condutor”, o “pai-pintor”, o “pai-comandante”.

“Só é o meu pai, não é ninguém”, como referiu o A7, foi a resposta mais enigmática, no mínimo, mais original. Presumo que foi como se a criança tivesse por

‘assente’ a posição do pai, o seu relacionamento com ele, e não pusesse sequer hipótese de precisar de outro termo que não o de “pai” para identificar a relação.

2.3 A Menina Verde (3 de abril de 2013)

Com as crianças sentadas em semicírculo nas cadeiras, recontou-se a história de *A Menina Verde* (v. Anexo 5). As crianças escutaram atentamente a história, como se da primeira vez se tratasse.

De seguida, a educadora pediu ao Grupo que inventasse uma história, cujo título seria “A Menina Encarnada”. Este trabalho foi desenvolvido coletivamente e, à medida que as crianças iam criando a sua própria história, a educadora ia registando tudo em papel.

No final, verificou-se que as crianças seguiram uma orientação diferente da história original escrita por Luísa Ducla Soares. Eis a história surgida:

Aquela menina nasceu encarnada, encarnada. Seria de eu comer muitos morangos perguntava a mãe? Seria de eu comer muitas cerejas, perguntava o pai?

Ninguém jogava às escondidas melhor que ela. Escondia-se nos jardins no meio das joaninhas. Quando ia para a escola todos lhe diziam: Tem cuidado porque és tão vermelha, que os porquinhos podem confundir-te com uma linda maçã.

Se os pais a levavam a passear ao campo ou a um jardim, andavam sempre preocupados. O seu corpo encarnado confundia-se com as papoilas, os seus cabelos vermelhos misturavam-se com as rosas vermelhas. E se ela se magoava e fazia uma ferida, os pais nem davam por isso.

Trepava às cerejeiras sem que o dono das cerejas lhe ralhasse. Trepava as macieiras, sem ninguém ver. E colhia todos os morangos do morangueiro.

Assim foi crescendo, linda e encarnada.

- Encarnada como um tomate quando está maduro. Diziam os agricultores.
- Como uma fatia de melancia, diziam os comilões.
- Como a bandeira da praia, quando o mar está perigoso.
- Encarnada como o Benfica - diziam os que gostam deste clube.

A menina encarnada cresceu, foi viver para uma casa encarnada, e em vez de cão de guarda, arranjam um camaleão.

Traça (1992) refere que “a criança que conta uma história que ouviu contar de certo modo procede a uma recriação. Recriar implica a noção de abertura do texto para dar lugar à interpretação do novo transmissor, reelaboração, nova combinação dos elementos dados” (p.141). Foi isso que fizeram estas crianças.

Omitiram, porém, as referências que são feitas em *A Menina Verde* à bebida (“Seria de eu beber muito vinho”), a médicos (“Mas os médicos não sabiam”), a pássaros (“Os próprios pássaros ... a confundiam com o vento”), aos “amigos da bola”, aos “que achavam que a esperança tinha cor”, ao amor (“amaram-se verde e verdadeiramente”). Se olharmos com atenção, recuperaram todos os verbos/ações/que lhes são familiares, nomeadamente, “nascer, comer, joga[r], passear, trepa[r], cresce[r]. Inclusive, alteraram alguns verbos: enquanto em *A Menina Verde* a protagonista e seu apaixonado “compraram um crocodilo”, esta “menina encarnada” e alguém não identificado – presumimos que o presidente do Clube do Benfica – “arranjaram um camaleão”.

Depois de terminada a história, esta foi lida pela educadora e, posteriormente, cada criança fez uma ilustração sobre a história. Nas ilustrações feitas, todas, à exceção da criança A26 (que ainda só faz garatujas), tinham a menina encarnada. Uma criança desenhou apenas uma casa. Outras representaram a casa, a menina e a cerejeira. Uma das crianças desenhou a menina, a casa e o camaleão (A29). De todo o modo, com a exceção referida, a protagonista foi presença constante nos desenhos feitos. A maioria optou por desenhar a menina encarnada e a casa encarnada, de que se deixam exemplos no Anexo 6 (Figura 4, 5 e 6).

2.4 Soldado João (4 de abril de 2013)

Com o Grupo sentado confortavelmente em almofadas, a educadora recontou a história *O Soldado João*. Terminada a leitura, solicitou às crianças que continuassem esta história. Jolibert (1989) salienta a importância desta atividade:

O facto de se imaginar a continuação e não o ‘final’ do livro faz surgir a noção de episódio ou de capítulo numa narrativa. E faz-se ao mesmo tempo, a partir de indícios do texto lido, das ilustrações e, às vezes, da primeira palavra do episódio seguinte quando esta é indutora. (p.108)

A continuação desta história resultou no seguinte texto:

O Soldado João casou com uma linda menina e tiveram três maravilhosos bebés.
O Pedro, o João e a Sara.

O Soldado tornou-se bombeiro, apagava todos os fogos, salvava pessoas e animais.

E num dia de sol com arco-íris, o Soldado João foi fazer um piquenique com a sua família. E viveram assim, felizes para sempre.

Rodari (2002, p. 80) menciona que existe sempre a possibilidade de um depois, o que aconteceu depois: “as personagens continuam prontas a actuar, conhecemos o

seu comportamento, sabemos que relações têm entre si. A simples introdução de um elemento novo torna a pôr em acção todo o mecanismo”.

A conclusão inventada pelas crianças, à partida, pode parecer não revelar muita coerência, mas este facto não tem qualquer importância, como refere Jolibert (1989):

Não se preocupe se os episódios inventados que constituem o ou os livros das crianças não se encadeiam com coerência entre si. É normal, visto que se parte, de cada vez, de um novo episódio do livro. Em contrapartida, o caminho está aberto para que, uma vez concluído o processo, se escreva desta vez um álbum, ou um romance inteiro, procurando que haja coerência no encadeamento da narrativa (p.109).

Como vimos atrás, *O Soldado João* é um texto pouco acessível a crianças da Educação Pré-Escolar, por ser um subtil libelo a favor da paz, que põe a ridículo a instituição castrense. Não há propriamente uma intriga: seguimos os episódios absurdos vividos por esta personagem ‘simplória’. Não é detetável, nesta história, um início, um meio e um fim, como sucede num conto à maneira dos tradicionais. Sobressai, sim, a simplicidade do Soldado João.

Ora, o que estas crianças fizeram foi dar um final semelhante ao das histórias tradicionais (“casou com uma linda menina”) e, a substituir o comum “e tiveram muitos filhos” preferiram “e tiveram três maravilhosos bebés” (estas crianças são, na sua maioria filhos únicos ou têm um irmão – pelo que três já sai fora do padrão). Dadas as características pacifistas do Soldado João, atribuíram-lhe a profissão de bombeiro (salvando pessoas e animais) e, por último, puseram-no a fazer coisas simples (“num dia de sol com arco-íris, o Soldado João foi fazer um piquenique com a sua família”). Assim sendo, já deu para concluir à maneira dos contos tradicionais: “E viveram assim, felizes para sempre”.

2.5 “O Menino do Contra” (5 de abril de 2013)

Com o Grupo sentado confortavelmente em almofadas, a educadora releu o poema “O Menino do Contra”, do livro *Poemas da Mentira e da Verdade* (v. Anexo 7). No decorrer da leitura, a educadora foi alterando palavras cruciais, como por exemplo: “O menino do contra queria tudo em ordem/ Guardava os fatos no armário/ e dormia na cama” ou “Com as gemas fazia uma omeleta/ Para tomar banho usava a banheira”. As crianças foram participando, em coro, e retificando a educadora sempre que esta alterava uma palavra do texto original. Foi notório, neste momento, que a maioria das

crianças já havia memorizado o poema, pois detetaram imediatamente as palavras erradas.

Rodari (2002) salienta a importância deste jogo “errar as histórias” e afirma:

Consiste no facto de quem nele participa ter de realizar, a nível intuitivo, uma verdadeira análise do conto. A alternativa, ou a paródia, só podem encontrar lugar em determinados pontos e não noutros, e precisamente nos pontos que caracterizam e estruturam a história, e não durante as suas tranquilas deslocações verbais de um nó significativo para outro. (pp.73-74)

A sugestão de Rodari é a de “errar as histórias” e não um poema. A educadora decidiu, contudo, “errar um poema”. A julgar pelos semblantes das crianças, esta não foi uma atividade de que tivessem gostado. Focámos, na Parte I, a irreverência, a transgressão e a subversão que os textos desta escritora têm – e de que este poema é um bom exemplo. Ao “errar o poema”, tudo isto se perde (e, seguramente, era isso mesmo que tinha agradado às crianças); perde-se ainda a rima e o ritmo do poema. Assim, após realizar a atividade, a educadora concluiu que esta escolha não foi a melhor opção.

2.6 O Gato e o Rato (8 de abril de 2013)

Com as crianças sentadas em cadeiras, foi apresentado pela educadora um novo livro: *O Gato e o Rato*. A educadora mostrou a capa do livro, disse o título. De seguida, colocou algumas questões às crianças acerca do mesmo: “Acham que este livro vai falar de quê? Quem vai andar atrás de quem?”.

Aquelas questões pretendem antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título. De acordo com Jolibert (1989, p. 108), observando a capa do livro “os alunos formulam todas as hipóteses possíveis sobre o seu conteúdo, a partir das ilustrações, do título e da apresentação global”. Marques (1988, p. 37) salienta que “é bom que o professor prepare uma série de questões”. Também de acordo com esta linha de pensamento, Jensen (1985, citado por Marques, p. 37) refere que devem ser colocadas questões pelo educador, a fim de “ajudar a determinar se as crianças podem identificar a ideia principal, raciocinar sobre a ideia principal, projectar-se nos acontecimentos ou pensamentos dos outros, antecipar possibilidades e associar acontecimentos da história às suas próprias experiências”.

As respostas obtidas em relação às duas perguntas iniciais colocadas pela educadora foram praticamente iguais. Todo o Grupo respondeu, sem hesitar, que a história iria falar de um gato e de um rato e que o gato iria andar atrás do rato. No

entanto, após as crianças terem escutado a história atentamente, a educadora colocou uma nova pergunta a todo o Grupo: “O que é que esta história tem de diferente?”. Todo o Grupo conseguiu referir e identificar que a principal diferença é que nesta história o gato não anda atrás do rato, como é hábito e como eles haviam previsto. Uma criança (A23) inclusive mencionou: “esta história é diferente das outras histórias com gatos e ratos, porque nesta o rato é que anda atrás do gato a ‘chateá-lo’”.

2.7 A Menina Boa (9 de abril de 2013)

Com as crianças sentadas confortavelmente em almofadas, a educadora começou a recontar a história *A Menina Boa*. Durante a audição, mais uma vez, as crianças manifestaram muita alegria, pois riam-se constantemente com as ações da protagonista.

Concluída a releitura, foi pedido às crianças, pela educadora, que imaginassem que eram juízes, pelo que tinham de atribuir penalizações à Menina da história. Para que o jogo se desenvolvesse com alguma lógica, a educadora colocou três questões:

- 1- O que acontece à Menina Boa por ter dado pastéis de nata aos ladrões?
- 2- E por não lavar o cabelo?
- 3- E por deixar as galinhas dormirem na sua cama, enquanto ela se deitava no galinheiro?

Em relação à primeira pergunta, a maior parte das crianças disse que a Menina deveria ficar de castigo no seu quarto. Uma das crianças (A3) disse que o pai lhe deveria “dar uma palmada no rabo”. Em relação à segunda pergunta, duas crianças (A7 e A21) referiram que a mãe da Menina lhe deveria cortar o cabelo; as restantes concordaram. Em relação à última pergunta, a maior parte das crianças referiu que a Menina deveria ficar sem brincar, e duas crianças (A13 e A19) disseram que a Menina teria de limpar muito bem o seu quarto e a sua cama.

Albuquerque (2000, p. 31) salienta que os educadores “preferem que as crianças atinjam as conclusões de uma maneira integrada, adquirindo um reconhecimento comportamental do tipo ‘nunca mais vou fazer como fez o/a..., porque é feio’”. O jogo que acabámos de referir tinha, pelo contrário, o objetivo de perceber que ilações morais e afetivas fazem as crianças com a leitura desta história.

No mesmo dia, no período da tarde, a educadora voltou a contar a mesma história, mas utilizando uma estratégia diferente “os contos ao contrário”. Como refere Rodari (2002, p. 78), esta é “uma variante do jogo de errar as histórias que consiste

numa viragem premeditada e mais orgânica do tema dos contos”. Seguindo esta ideia, a educadora começou por alterar várias cenas da história original, dizendo, por exemplo, “Era uma vez uma menina tão má, tão má... que, quando levava para o lanche da escola pastéis de nata, nunca os partilhava”. Sempre que o fazia, as crianças protestavam, e rapidamente corrigiam e substituíam as frases erradas pelas corretas, pois conhecem muito bem esta história. Mais importante ainda, distinguiam os espaços e as personagens e estavam, por completo, “presos” à história. No exemplo mencionado, a criança A1 corrigiu a educadora: “Não, não. Na história, a Menina Boa oferece os pastéis aos ladrões. Não os leva para a escola”.

Rodari (2002, p. 79) salienta o interesse desta técnica: “a técnica do erro fornece deste modo um pensamento-guia, um projecto de desígnio. O produto final resultará parcial ou totalmente inédito conforme a ‘viragem’ tenha sido aplicada a um só ou a todos os elementos do conto dado”. Também Traça (1992) designa este jogo por “jogo dos erros” e salienta a sua importância: “aprendendo a mudar as palavras, a criança aprende empiricamente a estabelecer a diferença entre substituições anódinas e outras que se arriscam a fazer descarrilar a história” (pp.145-146). Esta autora refere ainda que a criança “chega assim intuitivamente a distinguir elementos funcionais e não funcionais, entre os elementos sobre os quais repousa o desenvolvimento da narrativa e elementos que não têm incidência na sua lógica. Inicia-se assim nos mecanismos da paródia e nos seus limites” (p. 145).

2.8 O Casamento da Gata (10 de abril de 2013)

A educadora pediu ao Grupo para se sentar nas almofadas e, de seguida, começou a reler a história *O Casamento da Gata*. Após esta leitura, leu às crianças, pela primeira vez, o texto *O Casamento da Franga*.

De forma a promover a escolha estética das crianças, a educadora apresentou um placar, onde as crianças tinham de assinalar, colocando uma palhinha, qual das duas histórias mais gostavam (v. Anexo 8, Figura 7). De acordo com Bastos (1999, pp. 73-74), é possível desenvolver projetos alternativos de leitura ao nível do estudo comparativo: “ler vários textos pertencentes a uma dada categoria, identificando os aspectos recorrentes; confrontar diferentes versões da tradição ... relacionar o texto e as ilustrações que o acompanham”.

De seguida, a educadora realizou um jogo que tinha como objetivo imitar personagens e ações das mesmas. Selecionou algumas personagens de *O*

Casamento da Gata e colocou imagens das mesmas dentro de um saco. Solicitou a participação de algumas crianças, que tinham de retirar uma imagem do saco e imitar, através de mímica, essa personagem (v. Anexo 8, Figura 8, 9 e 10). As restantes crianças tinham de adivinhar de que personagem se tratava e o que estaria a fazer. Segundo Aller Martínez et al. (1991, p. 33), “en este juego la motivación de los niños se efectúa a través de la imitación de acciones que realizan personajes del cuento o lectura”. Traça (1992, p. 141) salienta que existem formas de expressão conjugando o corpo, movimento, espaço, desenhos, formas, cores e volumes que estão associadas às palavras dos contos, pelo que é fundamental “contar um conto e mimar as acções e as personagens, estabelecer relação entre a palavra e o movimento” (p. 141) e foi isso que a educadora procurou fazer.

Para terminar, a educadora propôs uma atividade de expressão plástica em que cada criança tinha de desenhar, livremente, com lápis de cor ou cera, uma cena de *O Casamento da Gata*. Traça (1992, p. 143) salienta a importância desta atividade: “o contar desenhando pode ser material para um trabalho integrador colectivo, contribuindo a visualização para guardar e contar o que se ouviu”.

Dos desenhos obtidos, a maior parte das crianças desenhou a cena das borboletas (15 crianças), duas optaram pela aranha, três crianças desenharam a cena da mosca, uma das crianças desenhou a gata, as restantes optaram por desenhar os lobos, os grilos e o corvo. (v. Anexo 8, Figura 11, 12 e 13). Eventualmente, o facto de a maioria ter optado por borboletas prender-se-á com a capa.

2.9 Adivinha, Adivinha (11 de abril de 2013)

Com as crianças sentadas confortavelmente em cadeiras, a educadora leu algumas adivinhas do livro *Adivinha, Adivinha*. Escolheu dez adivinhas sobre animais e selecionou dez crianças. A cada uma disse, ao ouvido, o nome de um animal. Quando dissesse a adivinha, a criança teria de levantar-se e apresentar a resposta fazendo a mímica do animal (v. Anexo 9, Figura 14, 15 e 16); o restante grupo tinha de adivinhar de que animal se tratava.

Para Aller Martínez et al. (1991), este jogo faz o “cultivo de la imaginación y memoria visual al tratar de averiguar o realizar las cosas o acciones que propone el director de juego” (p. 25).

O jogo foi muito bem recebido por todas as crianças. Algumas precisaram de pequenos apoios da educadora para conseguir mimar mais eficazmente o animal. Foi uma sessão agradável e de muita participação.

2.10 O Maluquinho da Bola (12 de abril de 2013)

A educadora começou a ler, pela primeira vez, *O Maluquinho da Bola*. Depois, explicou ao Grupo que iriam fazer um jogo que tinha como título: desfile de sequências. Colocou dentro de uma caixa várias imagens da história e foi pedindo às crianças para retirarem imagens e sequenciá-las, de forma a ordenarem a história. As crianças foram ficando em fila, com as imagens na mão, tendo em conta a ordem lógica e cronológica da história.

Quando as imagens terminaram, verificaram se a sequência da história estava correta e marcharam em fila com as imagens na mão (v. Anexo 10, Figura 17, 18 e 19). De acordo com Aller Martínez et al. (1991, p. 41), “esta estratégia está programada para que los niños ordenen imágenes o secuencias, teniendo en cuenta aspectos lógicos o cronológicos”.

Para terminar, a educadora propôs às crianças que inventassem uma história: “O maluquinho dos quadrados”. Esta proposta resultou no seguinte texto:

- Aquele rapaz nasceu dentro de uma caixa quadrangular, talvez por isso gostasse tanto de quadrados.
- Quando era bebé gostava muito de ver televisão.
- Mais tarde começou a comer bolachas com quatro lados todos iguais.
- Nos cadernos picotava quadrados de papel.
- Ao lanche comia sempre tostas mistas. Comia gomas quadrangulares e quadrados de chocolate.
- Na praia desenhava quadrados na areia e a sua boia, mais parecia um cartaz.
- Na escola só desenhava quadrados, casas com muitas janelas e adorava trabalhar com as calculadoras Papy.
- Na banheira brincava com cubos de esponja.
- Dormia dentro do poliban com muitos livros.
- Quando cresceu, usava calções aos quadrados, camisola aos quadrados e chapéu aos quadrados.
- Ia às compras com um caixote do lixo.
- As suas viagens eram feitas dentro de um armário transparente.
- Só visitava piscinas e jardins quadrangulares.

- Na fábrica de plástico, fazia cubos para os jogos.
- Se estava irritado, punha-se a gritar: Preciso de comer um quadrado de chocolate!
- Casou com uma rapariga quadrada e o seu desejo era ter uma filha castanha, como uma peça do 3º Dom de Froebel.

O desfile de sequências teve extrema adesão das crianças. Quanto à história criada, as crianças não só cumpriram o modelo de *O Maluquinho da Bola*, seguindo as sequências desta longa história, como transpuseram o círculo e a esfera para o quadrado e o cubo. Mais interessante ainda foi o facto de terem trazido para a história os materiais matemáticos que exploram com a educadora, regularmente, no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática, nomeadamente as Calculadoras Papy e um dos Dons de Froebel, fazendo uma verdadeira ‘passagem’/atualização da história.

Com esta ‘passagem’ como que nos demonstram a qualidade inerente à história criada pela autora, as potencialidades que um texto como este tem.

2.11 Os Ovos Misteriosos (15 de abril de 2013)

Com as crianças organizadas em duas filas, a educadora simulou uma viagem de comboio. Sempre que o comboio parava numa ‘estação’, lia duas páginas de *Os Ovos Misteriosos*; sempre que o comboio estava em movimento, simulavam o som do mesmo e, quando este parava, sentavam-se no chão. Para partir da estação a educadora dava o sinal: “Atenção, o comboio vai partir!”. Então as crianças colocavam-se novamente em pé, formando duas filas e recomeçavam a fazer o som do comboio. O jogo repetiu-se sucessivamente até terminar a história. As leituras efetuaram-se durante as paragens do comboio nas estações (v. Anexo 11, Figura 20)

Esta atividade demorou cerca de 20 minutos e todas as crianças revelaram interesse e entusiasmo. Esta estratégia designa-se por “leituras no comboio” e é sugerida Aller Martínez et al. (1991). Como estes autores esclarecem, “esta actividade lúdica, realizada a través de actividades psicomotrices, es sólo un pretexto para provocar la atención y el deseo del niño de conocer el desenlace de un cuento o historia que se interrumpe várias veces” (p. 21).

Quando terminou a história, a educadora levou o Grupo para a cantina para fazerem um bolo idêntico ao que a mãe galinha preparou para todos os seus filhos, mas com ingredientes verdadeiros para que todas as crianças pudessem comer uma

fatia de bolo ao lanche. Segundo Marques (1988), cozinhar com as crianças é uma atividade cheia de potencialidades educativas, “se os adultos envolverem a criança na preparação dos cozinhados, ela terá a oportunidade de saber como a leitura pode ser usada para seguir uma receita e para selecionar os alimentos” (p. 47).

2.12 Contrários (16 de abril de 2013)

Com as crianças sentadas nas almofadas, a educadora releu o livro *Contrários*. De seguida, apresentou vários cartões com imagens e palavras que surgiam no livro e foi pedindo às crianças que seleccionassem imagens e procurassem e associassem o seu contrário, por exemplo, “girafa alta/ formiga baixa” (v. Anexo 12, Figura 21, 22 e 23). Para desenvolver a psicomotricidade, a educadora pediu às crianças para representarem mimicamente essas características e seus opostos. Aller Martínez et al. (1991) esclarecem que este jogo tem vários objetivos: “comprensión lectora del texto; adquisición de vocabulario sobre cualidades de los seres e desarrollar la formación de cualidades o acciones contrarias (antónimos)” (p. 37).

Ato seguinte, a educadora solicitou às crianças que pensassem em outras palavras e seus contrários. As crianças deram algumas sugestões: pesado/leve; perto/longe; ganhar/perder. A educadora pediu-lhes para criarem uma nova quadra para a dupla pesado/leve. As quadras colectivas que surgiram foram as seguintes:

Pesado

Olha, o elefante, tão pesado, tão pesado.
É grande, cinzento
e tem dentes de marfim.
Nunca vi mamífero assim.

Leve

Olha a borboleta,
Verde e amarela,
Tão leve, tão leve
Eu queria ser como ela.

2.13 O Homem das Barbas (17 de abril de 2013)

A educadora releu o *Homem das Barbas* e, de seguida, pediu às crianças para inventarem uma história que tinha como título “O Homem dos Bigodes”. Este trabalho foi realizado coletivamente e resultou no seguinte texto:

Era uma vez um homem que tinha uns bigodes tão grandes, que quando se esquecia do cachecol enrolava-os à volta do pescoço. Quando limpava o pó, em vez de um pano utilizava os seus grandes bigodes. Com os seus cães não usava trela, pois prendia-os aos seus bigodes.

Adorava desportos radicais, voava agarrado ao helicóptero usando os seus bigodes.

Um dia, estava o senhor dos bigodes sentado num banco do jardim e como os seus bigodes eram tão grandes chegavam à estrada, um carro passou por cima dos seus bigodes e ficou conhecido como o senhor que perdeu os seus bigodes.

A primeira parte da história segue na íntegra o modelo do livro lido. A meio da história, uma das crianças (A29) introduziu os desportos radicais, tendo esta proposta recebido o apoio das demais. No final da história de Luísa Ducla Soares, as barbas são queimadas; na história criada pelas crianças os bigodes são atropelados; se o Homem das Barbas ainda vive nova aventura (ao pôr as barbas de molho vêm agarrados a elas caranguejos, etc.), na história das crianças a conclusão é quase uma mudança de identidade.

2.14 O Homem Forte (18 de abril de 2013)

A educadora releu o *Homem Forte*, após o que pediu às crianças para criarem uma história que tinha como título “O Senhor Fraquinho”. Desta proposta resultou o seguinte texto coletivo:

Era uma vez um senhor tão fraco, tão fraco, que não conseguia sair sozinho da cama.

O senhor fraco não conseguia ir às compras, porque não tinha força para carregar com os sacos das compras.

O senhor fraco nunca dava colo aos seus filhos, pois não tinha força para os pegar ao colo.

O senhor fraco não conseguia sequer levantar uma formiga.

Nunca fechava a porta de casa porque não tinha força para puxar a tranca.

Um dia, o senhor fraco comeu muitos espinafres e ficou como o Popeye.

Rodari (2002, p. 79) afirma: “por meio da ‘viragem’ podemos obter, em vez de uma paródia do conto, a situação de partida de uma história livre de se desenvolver autonomamente noutras direcções”. Curiosamente, as crianças do Grupo, perante a proposta de construir uma história com um protagonista com características opostas

às do Senhor Forte, reagiram bem, desenvolveram-na, mas voltaram à história inicial, pois, ao cruzarem elementos do mundo do cinema (o herói Popeye e os espinafres que lhe dão força) conseguiram ‘dar a volta’ e recuperar a força deste Senhor Fraquinho.

Um dos parágrafos revelou-se particularmente interessante: o que respeita à falta de colo dado aos filhos pelo Senhor Fraquinho. Nada no texto da escritora remete para uma relação de toque físico ou de parentalidade. Projetando-se na história que construíram, estas crianças introduziram esse dado, provando que trazem a perspetiva delas próprias.

2.15 O Coelhoinho Afonso (19 de abril de 2013)

Depois de a educadora reler às crianças o *Coelhoinho Afonso*, propôs-lhes um jogo que consistia em imitar ações e movimentos das várias personagens do livro. Com as crianças sentadas no chão formando um círculo, a educadora colocou uma caixa no meio, que continha cartões com imagens das personagens da história. A educadora selecionava uma criança para retirar um cartão da caixa. A criança observava a imagem e tinha que imitar a personagem em questão. O restante grupo tinha de adivinhar qual a personagem que estava a ser retratada. Quem descobrisse iria retirar outro cartão, para fazer uma nova imitação (v. Anexo 13, Figura 24, 25 e 26).

De acordo com Aller Martínez et al. (1991, p. 29), “este juego pretende que los niños, través de una simple escenificación, imiten acciones referidas a personajes de los cuentos o lecturas”. Os mesmos autores mencionam alguns objetivos deste jogo: “comprensión de la narración o lectura, ampliación del vocabulario, saber distinguir personajes e habitar al niño a expresar su personalidad a través del lenguaje mímico”. Estes objetivos, a par do contributo para formação de leitores, são utilíssimos para o desenvolvimento geral da criança em Educação pré-Escolar.

2.16 O Ratinho Marinheiro (22 de abril de 2013)

A educadora leu pela, primeira vez, *O Ratinho Marinheiro*. À medida que lia, mostrava as imagens. Este livro, como dito atrás, incita à coragem e à prossecução dos sonhos. Contudo, a educadora optou por não explorar diretamente este aspeto, mas usar o livro para “estimular la memoria visual, desarrollar el espíritu de atención y observación para captar los detalles de los dibujos” (Aller Martínez et al., 1991, p. 45).

Assim, acabada a leitura, apresentou dois placares e várias imagens. Uma pertenciam à história que tinham acabado de ouvir e outras não faziam parte da história. Todas tinham o mesmo tamanho e as imagens ‘intrusas’ eram de livros de Luísa Ducla Soares. Foi pedindo às crianças para escolherem imagens e colocarem num dos placares imagens que pertenciam à história *O Ratinho Marinheiro* e no outro as que não pertenciam (v. Anexo 14, Figura 27). De forma muito rápida, as crianças realizaram a atividade com êxito.

2.17 Mãe, Querida Mãe (23 de abril de 2013)

A educadora releu a história *Mãe, Querida Mãe...*, um livro que, à semelhança de *Pai, Querido Pai...*, vive de referências metafóricas. Depois cada criança disse como era a sua mãe. Sistematizam-se, no Quadro 3, as respostas das crianças.

Quadro 3 – Frases ditas pelas crianças sobre a sua mãe

A1	É amiga.	A16	É amiga.
A2	É mãe travão.	A17	Arranja comida.
A3	Criança não se encontrava presente.	A18	Dá colo.
A4	É professora.	A19	Parece Professora de ginástica.
A5	Criança não se encontrava presente.	A20	Está sempre a mandar.
A6	É boa cozinheira.	A21	É trabalhadora.
A7	É trabalhadora.	A22	É amiga.
A8	Criança não se encontrava presente.	A23	É uma flor.
A9	É amiga	A24	É querida
A10	É querida.	A25	É brincalhona.
A11	É médica.	A26	É brincalhona.
A12	É amiga.	A27	É linda.
A13	É querida.	A28	É amiga.
A14	Brinca comigo.	A29	É querida.

A15	É brincalhona.
-----	----------------

Nesta atividade, aconteceu praticamente o mesmo que sucedera com a história do *Pai, Querido, Pai...* Algumas crianças associaram a mãe a profissões que eles exercem (“professora” e “médica”, disseram A4 e A11). Outros meninos (A7, A21) limitaram-se a associar a mãe à palavra “trabalhadora”. O A20 reiterou o que já tinha dito para o pai (“Está sempre a mandar”). Outros aproveitaram para caracterizar os atos e as atividades dos pais (“Parece professora de ginástica”, disse o A19, “arranja comida”, informou o A17, “é boa cozinheira”, disse o A6). Mas outras crianças partiram, de novo, para a expressão afetiva, acabando por revelar que a mãe é “querida” (A10, A13, A24 e o A29) ou, nas palavras de A23, “É uma flor”, “É linda” (A27), “amiga” (A1, A9, A12, A16, A22 e A28), “brincalhona” (A15, A25 e A26), “Brinca comigo” (A14) ou ainda “dá colo” (A18).

“É mãe travão”, como referiu o A7, foi a resposta mais diferente. A criança em questão ainda referiu que a mãe era mãe travão, porque nunca o deixava cair e que tinha ouvido isso numa outra história – a história a que a criança se referia era a *P de Pai*, de Bernardo Carvalho.

2.18 A Festa de Anos (24 de abril de 2013)

A educadora apresentou um livro novo: *A Festa de Anos*. Referiu o título e colocou algumas questões: este livro vai falar sobre o quê?; como é que são as festas de anos? As crianças responderam prontamente que o livro iria falar de uma festa de anos. Em relação à segunda pergunta, as respostas foram variadas: “Nas festas há sempre bolo de anos” (A1); “Na festa de anos cantamos os parabéns a você” (A17); “Temos de levar um presente” (A22); “Há muitos bolos e doces” (A12); “Jogamos o jogo da Pinhata” (A16). A educadora leu a história, as crianças ouviram-na com muita atenção e riram-se em vários momentos ao longo da história.

Para terminar, a educadora realizou o jogo “Vamos procurar mentiras”. Explicou que iria dizer várias frases verdadeiras e falsas sobre a história que tinham acabado de ouvir, e as crianças teriam de dizer se a frase era verdadeira ou falsa. Segundo Aller Martínez et al. (1991, p. 47), “esta estratégia va encaminhada a que los niños distinguan frases verdaderas y frases falsas relacionadas com una lectura”.

Deixamos apenas alguns exemplos das frases apresentadas às crianças e das respetivas reações das crianças. “A avestruz escreveu os convites em folhas de

papel”, disse a educadora; as crianças disseram que a frase era falsa, porque a avestruz escreveu os convites em folhas de árvore. “Fez um bolo delicioso de chocolate e chantili”; mais uma vez, as crianças disseram que a frase era falsa, porque a avestruz fez um bolo de farinha crua, com chaves, parafusos e berlindes. “O primeiro a chegar à festa foi o cão Sultão”, adiantou a educadora; as crianças afirmaram que a frase era verdadeira. Quando terminou este jogo, a criança A4 referiu algo pertinente: já tinha ouvido a palavra Sultão em outra história da Luísa Ducla Soares e nomeou essa história – *O Sultão Solimão e o criado Maldonado*. Saliento que este conto tinha sido lido quatro meses antes, em dezembro.

2.19 A Carochinha e o João Ratão (29 de abril de 2013)

A educadora apresentou a história *A Carochinha e o João Ratão*, de Luísa Ducla Soares, já adaptada para vídeo⁹. Marques (1988) salienta que o vídeo é um aparelho com muitas potencialidades para contar ou recontar histórias:

Uma história passada em vídeo pode ser passada quantas vezes a criança quiser e o adulto pode fazer a história andar para a frente e para trás ou parar a sequência desejada...Depois da criança recontar a história, o adulto pode voltar a passá-la no televisor para que a criança conheça os aspectos que ignorou da primeira vez. (p. 38)

Após o visionamento do vídeo, realizou um jogo, que consistia em introduzir objetos e personagens estranhos à história já conhecida. As crianças tinham de os identificar e inseri-los no decorrer da história. Segundo Traça (1992, p. 146), “o importante é que todos possam sentir que um conto não é um mecanismo intocável, que um organismo narrativo pode ser mais ou menos afectado funcionalmente pela introdução de um elemento estranho”.

Transcrevem-se a seguir alguns exemplos do que a educadora foi alterando e das respetivas reações das crianças do Grupo. “Quando varria bem a cozinha, achou um escudo e um colar de ouro”; perante esta frase dita pela educadora, as crianças identificaram o colar, como sendo o objeto estranho e inseriram-no na história dizendo que a Carochinha colocou o colar ao pescoço e foi cantar “Ai, que estou rica, sou milionária, não vou ficar mais solitária”. Depois de continuar com a sucessão de animais que vão passando junto à janela da Carochinha (cão, boi...), a educadora acrescentou “Passou um lobo”; as crianças identificaram o lobo como a personagem que não pertencia a esta história e inseriram-no na história dizendo as mesmas frases

⁹ V. site www.youtube.com/watch?v=VA8emJqvOHE

que os restantes pretendentes da Carochinha: “Eu vou-te amar. Que comes tu? pergunta a Carochinha? O que calhar (diz o lobo)”.

Como se verifica, as crianças conseguiram identificar rapidamente as personagens e objetos estranhos a esta história. Acrescente-se que se, divertiram bastante a fazê-lo e que foi gratificante ver como introduziam de imediato tais personagens e objetos na narrativa.

2.20 A Cigarra e a Formiga (30 de abril de 2013)

Rodari (2002, p. 83) menciona a estratégia “salada de contos”, exemplificando: “O capuchinho vermelho encontra na floresta o Pequeno Polegar e os seus irmãos: as suas aventuras misturam-se, escolhendo um caminho novo que será, de qualquer modo, a diagonal das duas forças que actuam sobre o mesmo ponto”.

Tendo por base aquela ideia, a educadora começou por ler, na íntegra, a história *A Cigarra e a Formiga*, de Luísa Ducla Soares. De seguida, voltou a contá-la, mas introduziu novas personagens, que as crianças tinham de identificar e referir que não pertenciam a esta história. Como exemplos, deixam-se os seguintes. “Ao ouvir a cigarra cantar, a serpente rastejava e dançava”; as crianças corrigiram a educadora, dizendo que nesta história não entram serpentes. “A cigarra tremia de frio e foi pedir ajuda ao morcego ralego”, disse a educadora; mais uma vez, as crianças retificaram a educadora, dizendo que o morcego ralego não pertencia a esta história.

Para terminar, a educadora pediu às crianças para dramatizarem *A Cigarra e a Formiga*, com fantoches, para o que teriam de ir ao fantocheiro que há na escola. Os meninos foram buscar os fantoches que se ajustavam à história e representaram-na (v. Anexo 15, Figura 28). Como defendido por Aller Martínez et al. (1991, p. 93), “en esta actividad se pretende que los niños dramaticen una lectura, representando a los diferentes personajes de la misma”.

É bem reconhecida a importância de se dramatizar histórias. Socorrendo-nos, de novo, de Aller Martínez et al. (1991), diremos que ao fazê-lo, as crianças exercitam a leitura expressiva, desenvolvem o espírito de equipa e cultivam a originalidade, a imaginação e a fantasia.

2.21 O Urso e a Formiga (24 de maio de 2013)

A educadora, com base no livro *O Urso e a Formiga*, construiu um livro grande (em formato A3) apenas com o texto e com espaço para colar imagens. Colocou as imagens (fotocopiadas do livro), também em tamanho grande, à frente das crianças. À medida que foi lendo a história, consoante as diferentes cenas iam avançando, as crianças selecionavam a imagem correspondente e vinham colocá-la no livro (v. Anexo 16, Figura 29).

Para terminar, a educadora distribuiu as mesmas imagens da história, desta feita, numeradas de 1 a 15, por várias crianças e pediu-lhe para as colocarem por ordem, respeitando a sequência da história. Como as imagens estavam numeradas, as crianças não revelaram qualquer dificuldade e ordenaram-nas rapidamente, respeitando assim a ordem cronológica da história e também a sequência numérica (v. Anexo 16, Figura 30).

2.22 Caderneta de Cromos (17 de junho de 2013)

A educadora apresentou a todo o Grupo uma caderneta de cromos. Estes cromos correspondiam às imagens das capas de praticamente todos os livros lidos de Luísa Ducla Soares.

Tratava-se das capas das histórias que a educadora foi lendo e relendo ao longo da execução deste trabalho. A educadora colocou os cromos num placar e foi lendo frases retiradas dos vários livros da escritora. À medida que ia lendo, quem se recordava de que livro se tratava, levantava o braço, referia o nome do livro e ia procurar no placar o respetivo cromo, colando-o, de seguida, na caderneta (v. Anexo 17, Figura 31 e 32).

Estavam representados na caderneta de cromos 54 livros da autora. Destes 54 livros, as crianças conseguiram referir o título do livro e identificar o respetivo cromo de 45 livros, sem qualquer ajuda da educadora. Apenas demonstraram dificuldades em identificar 9 livros dos livros apresentados.

Marques (1988) salienta que colecionar cromos ajuda as crianças a observar e discriminar números, palavras e gravuras:

Quando a caderneta começa a ficar cheia de cromos, a criança pede, repetidamente, ao adulto que lhe leia a história. Se o adulto for apontando com o dedo à medida que lê, a criança pequena aprende a fazer a correspondência entre as frases escritas e as gravuras. E aprender a fazer tal relação é o momento mágico que faz desencadear o imparável processo de descoberta da escrita. (p. 47)

Esta atividade, com a qual a educadora pretendeu culminar o trabalho de promoção da leitura de uma escritora específica junto de crianças de 4 anos, revela o grande interesse delas pela autora, o domínio da obra que lhes foi apresentada.

REFLEXÃO FINAL

Considerando que “aquando do seu crescimento, a criança merece que lhe seja possibilitada a hipótese de aceder a textos que lhe permitam um primeiro encontro com o outro mundo (por sinal, bem similar ao dela), fictício, imaginativo – o literário” (Magalhães, 2009, p. 307), há que proporcionar às crianças pequenas esse contacto, tendo o cuidado de diversificar os textos oferecidos, recorrendo à poesia, à narrativa e, naturalmente, à Literatura Tradicional e suas adaptações.

Escolheu-se, para levar a cabo a experiência de leitura relatada no presente trabalho, a obra de Luísa Ducla Soares, pois, como refere Florêncio (2001a, p. 6), a obra desta autora é fascinante, visto que “a irreverência e a subversão nela patentes afrontam o padrão de normalidade e, por tal, mais do que aceitar tolerantemente a diferença, há o elogio da diferença”.

Procurámos descrever a forma como a educadora de um Grupo de crianças, de 4 anos, da Educação Pré-Escolar, em contexto de sala de atividade, leu seis dezenas de livros de Luísa Ducla Soares e como, aplicando estratégias de didática da Literatura Infantil aconselhadas na bibliografia da especialidade, dinamizou a leitura de duas dezenas de títulos. Procurámos analisar como essas crianças receberam estes textos, interagindo com eles.

Ao ler textos literários às crianças, o educador tem de ter presente que as crianças desenvolvem competências e não apenas saberes. Mendes (1997, citada em Magalhães, 2008) diz-nos que a literatura:

[...] obriga sempre o aprendiz – seja ele professor ou aluno – à prova da leitura, à decifração, à regulação das associações intertextuais, da imaginação, da memória, a uma resposta emocional, a um juízo, a um acto verbal ou de outra natureza, i. é, a um gesto desautomatizado, pessoal, avesso à repetição (ibidem). (p. 62)

Também Azevedo (2008, p. 75) informa que são vários os estudos e os autores que certificam a importância da interação precoce da criança com produtos literários de qualidade, sobretudo no que respeita ao desenvolvimento e domínio de uma competência literária: “é esta competência que permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, conhecer e familiarizar-se com obras modelares da literatura presente e passada e desenvolver hábitos de leitura ao longo da vida”. É devido a esta interação que surge o pensamento crítico e discordante, a abertura a novos mundos e horizontes, um novo olhar sobre o Outro, e, claro, um contacto com a língua no seu potencial máximo, contacto esse gerador de criatividade.

Enquanto escritora de Literatura Infantil, Luísa Ducla Soares considera que “a escrita para crianças tem de ser, antes de mais, comunicação, e a recepção delas é essencial para que eu perceba se uma mensagem passa ou não” (Soares, 2001, p.3). No decorrer deste trabalho, foram muitas as crianças que revelaram gostar desta experiência e desta autora. A comprová-lo, foram trazendo de casa, para a sala, diversas histórias de Luísa Ducla Soares. Algumas dessas histórias já as tinham escutado à educadora; outras, que a educadora aproveitou para ler ao Grupo, eram novidade. No último caso, estiveram, por exemplo: *Abecedário Maluco*, *Cores*, *AEIOU*, *História das Cinco Vogais*, *O Mar*, *O Macaco que Ficou sem Rabo*, *Meninos de todas as Cores*, *O Som das Lengalengas*, *A Princesa da Chuva*. Cada criança, ao chegar à escola com os seus livros, ostentava-os com orgulho. Uma delas (A28) disse: “Eu também tenho um livro da Luísa Ducla Soares”.

Na 1.^a etapa do trabalho, a educadora leu quase meia centena de livros da escritora, sem fazer qualquer tipo de exploração. Pretendia-se dar a conhecer ao Grupo de crianças a obra de Luísa Ducla Soares, contribuindo para a formação destes pequenos leitores literários. Na 2.^a etapa, a educadora aplicou algumas propostas de didática referidas por vários autores da especialidade, dinamizando duas dezenas de histórias da escritora. No decorrer destas atividades, as crianças experienciaram e trabalharam variadíssimas capacidades e áreas curriculares.

Assim, recorrendo à memória visual, as crianças conseguiram identificar e selecionar imagens que pertenciam (ou não) à história do *Ratinho Marinheiro*. Desenvolveram a memória auditiva, bem como a capacidade de concentração, ao jogar ao “jogo do comboio”, aquando da audição de *Os Ovos Misteriosos* – uma narrativa mais longa. Trabalharam a Expressão Corporal, ao mimarem animais e ações, nas atividades realizadas com *O Coelhoinho Afonso* ou com o livro *Adivinha, Adivinha*. Fizeram atividades de Expressão Dramática, usaram máscaras e fantoches (respetivamente em *Todos no Sofá* e em *a Cigarra e a Formiga*). Mas também recordaram conceitos abordados, na Área de Conhecimento do Mundo, como as classes dos animais e suas características ao realizarem o “jogo do vejo, vejo”, a propósito de *Todos no Sofá*. Sequenciaram e organizaram cronológica e numericamente, respetivamente, *O Maluquinho da Bola* e o *Urso e a Formiga*.

A partir das propostas didáticas, conducentes à aprendizagem do ato de ler narrativas literárias, levadas a cabo pela educadora, as crianças desenvolveram a capacidade do reconto com a história *Todos no Sofá*, demonstrando que tinham entendido a história. Provaram com os desenhos ilustrativos de “A Menina Encarnada”

(personagem ali maioritariamente presente) que já têm a noção de protagonista. Conseguiram continuar a história do *Soldado João* e dar-lhe um final consentâneo com as características do protagonista.

O Grupo revelou perspicácia ao antecipar a intriga de histórias, apenas através da visualização da capa e do conhecimento do título do livro, como aconteceu com o *Gato e o Rato* ou com *A Festa de Anos*. É sabido que, quando as histórias são boas, existe a quebra dessas expectativas. Assim aconteceu com estas crianças, facto verbalizado quando uma delas (A23) diz: “esta história é diferente das outras histórias com gatos e ratos”. Também quando a educadora leu pela primeira vez a história *A Cigarra e a Formiga*, no final, a criança A14 referiu: “Esta história é diferente daquela que eu conhecia”. Ora, isto demonstra a importância de se contar e ler histórias, pois, só depois de ouvir muitíssimas histórias, se consegue ouvir uma criança de 4 anos a verbalizar este tipo de comentários. Afinal, um leitor é alguém que compara, seleciona e estabelece ligações e padrões, e essa deteção tem de começar a ser feita desde muito cedo. Magalhães (2008) refere a importância que educadores e professores têm como promotores e mediadores da leitura, devendo “proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária, na sala de aula ou em espaços educativos e culturais complementares” (p. 55).

Apostando numa didática de recriação, a educadora conduziu o Grupo à recriação de partes de narrativas. Com uma grande capacidade de improviso, as crianças inseriram novos objetos e personagens na história original *A Carochinha e o João Ratão*. Na criação de narrativas a partir das histórias da escritora, o Grupo demonstrou que segue a sequência da história original, respeitando espaços, tempos, e a estrutura básica das histórias (introdução, desenvolvimento e conclusão). São exemplo disso “A Menina Encarnada”, “O Senhor Fraco” e “O Maluquinho dos Quadrados”. De acordo com Magalhães (2008), a formação de um leitor literário passa pela quantidade de memórias de textos lidos e, para interpretar um texto literário, há que ter uma postura seletiva, mas, “para conseguirem essa atitude selectiva, para atingirem essa racionalidade, as crianças carecem de um moroso treino de vida e de leitura, que lhes trará a enciclopédia necessária ao preenchimento de espaços vazios a que a leitura literária obriga” (p. 60). Na última história indicada, “O Maluquinho dos Quadrados”, as crianças recorreram à sua enciclopédia pessoal, pelo que os materiais estruturados que conhecem, e com os quais trabalham regularmente com a educadora no Domínio da Matemática, foram incorporados no texto criado. Com o livro

Contrários, as crianças interiorizaram o conceito de oposto. Mais: aplicando a forma de rima, criaram duas quadras (“Pesado”/”Leve”).

As crianças fizeram ainda projeções afetivas várias, nomeadamente a partir de *Pai, Querido Pai...* e de *Mãe Querida Mãe....*, emitiram juízos de valor e fizeram escolhas estéticas. Magalhães (2008) salienta que as memórias e vivências de um leitor são fulcrais para que a interpretação de textos literários seja possível. Esta autora avisa que “as vivências na infância são inevitavelmente escassas, tornando o juízo a fazer sobre o texto uma operação difícil, pois que implica uma articulação entre as dimensões cognitiva, ética, racional” (p. 59). Por outro lado, não pode haver fruição de um texto literário se não houver uma reação estética e um desejo de recriação por parte do leitor, pelo que este deve ser educado para o gosto literário. As crianças do Grupo foram levadas a fazer juízos de valor, como se provou com as penalizações que atribuíram à história de *A Menina Boa*, conseguindo tirar ilações, fazendo considerações morais. Sobretudo, revelaram-se capazes de fazer uma escolha estética, ao preferirem o *Casamento da Gata* a um outro texto (“O casamento da Franga”).

Na última atividade proposta pela educadora, o Grupo completou uma caderneta de cromos da obra de Luída Ducla Soares. Verificou-se que as crianças estavam envolvidas, conseguindo identificar e associar a maior parte dos excertos às respetivas capas dos livros, livros esses que foram ouvindo ao longo do ano letivo.

Assim, e respondendo às duas perguntas de investigação colocadas no início deste trabalho, constata-se que, numa 1.^a Etapa, com o simples ato de contar, a educadora, conseguiu que as crianças ouvissem atentamente perto de cinco dezenas de textos, de extensão e complexidade linguística diferenciadas, sendo que, como consequência, as crianças pediam para ouvir (e traziam de casa) mais histórias/poemas/contos adaptados/rimas da escritora. Com as atividades didáticas realizadas na 2.^a Etapa, a educadora conseguiu a dinamização de duas dezenas de textos, obtendo uma adesão significativa por parte das crianças. Estas mobilizaram-se, quando solicitadas pela educadora, para recontar, mimar, dramatizar, desenhar os textos e, por determinação própria, foram trazendo mais textos de Luísa Ducla Soares para a sala de atividade. Técnicas propostas pela educadora, tais como a continuação de histórias ou a introdução de elementos incongruentes, receberam uma resposta extremamente positiva, o que nos leva a concluir que estas crianças souberam interpretar, ao seu nível etário (cognitivo, psicológico e emocional), os textos de Luísa

Ducla Soares. A melhor prova da interação com os textos de Luísa Ducla Soares encontramos-na nos novos textos criados pelas crianças.

Apesar da sua tenra idade (4 anos), as crianças do Grupo rececionaram, ao longo de um ano letivo, seis dezenas de títulos da obra de Luísa Ducla Soares, demonstrando entendê-los, conseguindo recriá-los, em suma, provando como interagem bem com estes textos.

Contextualizando os nossos dados no enquadramento teórico efetuado na Parte I do presente Relatório, perante os resultados obtidos, atrevemo-nos a considerar que é de facto imprescindível o papel do educador na promoção da leitura literária, para o que deve dominar e aplicar o máximo de propostas didáticas. Sendo o educador quem está com as crianças todos os dias da semana, explorando diversas áreas, desenvolvendo capacidades e competências, é ele quem mais apto está não só para lhes ler como para desafiá-las a pensar os textos, a interpretá-los, relacionando-os com o que conhecem do seu mundo, a recriá-los, criando, desta forma, leitores críticos e exigentes, pois, como afirmou Lopes (1969, citado por Magalhães, 2008, p. 57), “o problema da educação do gosto é, no fundo, o problema da educação para a autonomia, para a actividade ou reactividade criadora”.

Dacosta (2002) fala-nos delicadamente sobre o crucial papel da leitura na infância:

[...] a leitura funciona como uma segunda placenta protetora, já que através da leitura se podem experienciar vivências de outro ou outros, no faz-de-conta, sem perigos e sem traumas, porque não é ainda a sério como na vida. Experiências [...] de humanização, enfim, visto que num livro vivemos o bafo humano do outro. [...] A literatura deixa-nos crescer experiencialmente. Pela literatura (mas defendidos, ainda a salvo) sofremos as perdas, desgostos, lutas, perplexidades que a vida nos trará, inevitavelmente, mais tarde. (p. 203)

A concluir, lembre-se que, nos textos que escreve para crianças, Luísa Ducla Soares ensina a questionar, a contestar, a encontrar alternativas às atitudes de uma forma inteligente. Revela a existência de diferentes opiniões sobre o mesmo assunto. Ensina a relatividade dos objetos, das pessoas e o respeito pela diversidade. As suas narrativas são marcadas por uma intensa preocupação ética, humanizante e cívica. É uma autora imperdível, no mínimo, a partir dos 4 anos de idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA ATIVA:

- Soares, L. D. (1973). *O Ratinho Marinheiro*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.
- (1973). *O Gato e o Rato*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.
- (1973). *O Soldado João*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.
- (1980). *AEIOU, História das Cinco Vogais*. Porto: Afrontamento.
- (1980). *O Rapaz Magro, a Rapariga Gorda*. Lisboa: Plátano.
- (1983). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte (2.^a ed. – 1999, versão muito aumentada).
- (1984). *A Princesa da Chuva*. Lisboa, Plátano Editora.
- (1984). *O Homem das Barbas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1984). *O Senhor Forte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1985). *A Menina Boa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1985). *A Menina Branca, o Rapaz Preto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1985). *O Homem Alto, a Mulher Baixinha*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1985). *O Senhor pouca Sorte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1987). *A Menina Verde*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1988). *Destrava Línguas*. Lisboa: Livros Horizonte (2.^a ed. – 1997, refundida e muito aumentada).
- (1988). *Lenga Lengas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1991). *Adivinha, Adivinha: 150 Adivinhas Populares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1994). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.
- (1997) *O Casamento da Gata*. Lisboa: Terramar.
- (1998) *A B C*. Lisboa: Terramar.
- (1999). *Arca de Noé*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2000). *Mãe. Querida Mãe! Como é a Tua?* Lisboa: Terramar.
- (2001). *1, 2, 3*. Lisboa: Terramar.
- (2001). *Todos no Sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2001). *Uns Óculos para a Rita*. Porto: Civilização.

- (2002). *Cores*. Lisboa: Terramar.
- (2002). *Gente Gira*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2002). *Tudo ao Contrário!* Lisboa: Livros Horizonte.
- (2003). *A Carochinha e o João Ratão*. Porto: Civilização.
- (2003). *Contrários*. Lisboa: Terramar.
- (2003). *Pai. Querido Pai! Como É o Teu?* Lisboa: Terramar.
- (2004). *A Festa de Anos*. Porto: Civilização.
- (2004). *Abecedário Maluco*. Porto: Civilização.
- (2004). *Se os Bichos se Vestissem como Gente*. Porto: Civilização.
- (2005). *A Cidade dos Cães e outras Histórias*. Porto: Civilização.
- (2005). *Antes Agora Depois*. Lisboa: Terramar.
- (2005). *O Maluquinho da Bola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2005). *Uma História de Dedos*. Porto: Civilização.
- (2006). *Uma Vaca de Estimação*. Porto: Civilização.
- (2007). *A Árvore das Patacas e Sementes de Macarrão*. Porto: Civilização.
- (2007). *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*. Porto: Civilização.
- (2007). *Mais Lengalengas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2007). *Onde Está?* Lisboa: Terramar.
- (2008). *A Cigarra e a Formiga*. Porto: Civilização.
- (2008). *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2008). *O Mar*. Lisboa: Gatafonho.
- (2008). *O Zé e as Estações*. Porto: Civilização.
- (2008). *Vamos Passear*. Lisboa: Terramar.
- (2009). *O Livro das Datas*. Porto: Civilização.
- (2010). *ABC...o Livro das Letras*. Porto: Civilização.
- (2010). *Meninos de todas as Cores*. Alfragide: Edições Nova Gaia.
- (2010). *O Coelhozinho Afonso*. Porto: Civilização.

- (2010). *O Sultão Solimão e o Criado Maldonado*. Queluz: Soregra Editores.
- (2010). *O Urso e a Formiga*. Porto: Civilização.
- (2011). *A História do Alfa*. Porto: Porto Editora.
- (2011). *As Formas*. Lisboa: Terramar.
- (2011). *O Nosso Amor é...* Porto: Civilização.
- (2011). *O Som das Lengalengas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2011). *Os Três Porquinhos*. Porto: Civilização.
- (2013). *O Macaco que Ficou sem o Rabo*. Queluz: Soregra Editores.

BIBLIOGRAFIA TEÓRICA:

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Teorema.
- Aller Martínez, C.; Cuenca Alejandre, I. C.; Trigo Cutiño, J. M. & García Ruano, O. (1991). *Estrategias Lectoras, Juegos que animan a ler, Talleres de lectura*. Alcoy: Editorial Marfil; pp.13-103.
- Araújo, M. R. (1988). *A Estrada Fascinante*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Azevedo, F. (2008). Desenvolver a aprendizagem activa de competências através da literatura. In O. Sousa & A. Cardoso (ed.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: ESEL – FCT; pp. 75-84.
- Barreto, G. (1998). Luísa Ducla Soares. In *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*. Porto: Campo de letras; pp. 121-122.
- Barros, L. (2007). *Formar Leitores. Pais e Professores Protagonistas*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança – Análise Textual e Literatura Infantil, apresentada no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Bastos, G. (1997). Luísa Ducla Soares: a escrita/ leitura como jogo. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Associação das Universidades e Língua Portuguesa; 80-85.
- (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Colomer, T. (1998). La perspectiva de la didáctica de la literatura. In *La formación del Lector Literário. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; pp.106-115.
- Costa, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido – Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora; pp. 26-143.
- Dacosta, L. (2002). Leitura e pedagogia do deslumbramento. In A. Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: ASA; pp. 199-206.
- Domech, C.; Nieves Rogero, M. & Delgado Almansa, M. C. (1996). *Animación a la Lectura Cuántos Cuentos Cuentas Tú?* Madrid, Editorial Popular; pp.15-170.
- Diniz, M. A. S. (1993). A Literatura de Expressão Oral. In *As Fadas não Foram à Escola*. Porto: ASA; pp.47-75.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo In J. A. Lima e J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora; pp. 105-125.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Florêncio, V. (1998). Literatura para crianças e jovens. *Vértice* n.º 85. Lisboa: Caminho, 62-69.
- (2001a). Caracterização sumária da obra de Luísa Ducla Soares. *CRILIJ (Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude)* nº 1. Porto; 6.
- (2001b). Literatura para crianças e jovens. *Vértice* nº 101. Lisboa: Caminho, 88-93.
- (2001c). O elogio da diferença na obra de Luísa Ducla Soares. *Malasartes (Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude)* nº 5. Porto: Campo das Letras; 3-8.
- (2001-2002). A poesia para crianças de Luísa Ducla Soares: Fazer de gente divertida uma gente crescida. In AA.VV. *No Branco do Sul, As Cores dos*

- Livros, Encontros sobre Literatura para Crianças e Jovens*. Lisboa: Caminho; pp.187-203.
- Góes, L. P. (1999). Década de 70 [do século XX]. In *Em Busca da Matriz. Contribuição para uma História da Literatura Infantil e Juvenil Portuguesa*. São Paulo: Eliper Editora; pp. 188-222.
- Gomes, J. A. (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*. Rio Tinto, Portugal: ASA.
- (2000). Da Literatura Oral Tradicional à Literatura para crianças: Alguns casos recentes. In AA.VV. *No Branco do Sul as Cores dos Livros – Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens*. Lisboa: Caminho, pp. 43-57.
- (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Porto: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Hébert, M. L., Goyette, G. & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Jean, G. (1989). *A Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jolibert, J. (1989). *Formar Crianças Leitoras*. Rio Tinto, Portugal: ASA.
- Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Magalhães, V. F. (2007). Literatura para crianças e jovens - Balanço literário de 2005. *Vértice* n.º 135. Lisboa: Caminho; 110-128.
- (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. S. & A. Cardoso (ed.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: ESEL – FCT; pp. 55-72.
- (2009). *Sobressalto e Espanto – Narrativas sobre e para a Infância no Neo-Realismo português*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- (2011). Literatura para crianças e jovens - Balanço de 2009. *Vértice* n.º 158. Lisboa: Caminho; 104-116.
- Marques, R. (1988). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Lisboa. Porto Editora; pp.7-49

- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competência literária In *Literatura Infantil y su Didáctica*. Espanha: Universidad de Castilla-La Mancha; pp. 11-55.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (2006). Um Olhar Global Sobre o Processo de Investigação In J. A. Lima e J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora; pp. 13-26.
- Quadros, A. (1972). *O Sentido Educativo do Maravilhoso*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. M. (2007). Da magia dos livros e da leitura na primeira infância: Breves notas. In *Livros de Palmo e Meio, Reflexões sobre a Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho; pp.166-170.
- Rodari, G. (2002). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Caminho; pp.72-85.
- Silva, M. C. G. L. (2000). *O Elogio da Diferença*. Dissertação de CESE em Língua Portuguesa e Literatura Infantil. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna.
- Silva, S. R. da (2005). Luísa Ducla Soares. In *Dez Reis de Gente...e de Livros, Notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Caminho; pp. 206-231.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação; pp.11-67.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação; pp. 7-15.
- Soares, L. D. (2001). Os jovens e a leitura. *CRILIJ (Centro Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude)* n.º 1. Porto; 3-4.
- Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veloso, R. M. (2002a). “Curtir” Literatura Infantil no Jardim de Infância. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (org.). *Leitura, Literatura Ilustração Infantil*; Braga, Bezerra Editora; pp.107-115.
- Veloso, R. M. (2002b). Literatura Infantil: “Curtir” Literatura Infantil no Jardim de Infância e A crítica literária de Literatura Infantil e as escolhas do público. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (org.). *Leitura, Literatura, Ilustração Infantil*; Braga, Bezerra Editora, pp. 117-124.
- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). Literatura infantil: brinquedo e segredo. In *Malasartes (Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude)*, nº 10. Porto, Campo das Letras, 26-29.
- Vila Maior, Isabel (2001-2002). A obra narrativa de Luísa Ducla Soares. In AA.VV. *No Branco do Sul, As Cores dos Livros, Encontros sobre Literatura para Crianças e Jovens*. Lisboa: Caminho; pp.205-218.

ANEXOS

Anexo 1

Estrutura atual da Escola

Estrutura atual

Edifício			
Bloco A	Piso	N.º	Equipamento
	1	1	Sala de berçário
		1	Copa de leites
		1	Sala de muda de fraldas
		1	Arrecadação de produtos de limpeza
		1	Arrecadação de produtos alimentares
		1	Casa de banho para o pessoal
	2	1	Gabinete de Direcção
		1	Sala de Professores/Educadores
		1	Sala de alunos estagiários
		2	Salas de Creche
		1	Sala de muda de fraldas
		2	Salas de pré-escolar
		1	Salão central/sala de atividades da pré-escolar
		2	Salas de 1º Ciclo
		1	Cantina
		1	Copa
		1	Cozinha
		1	Lavandaria e sala do pessoal auxiliar
		2	Casas de banhos para pessoal
		1	Casa de banho para alunos
		1	Casa de banho para deficientes
		1	Vestiário para alunos
		1	Hall de entrada
	3	6	Salas do 1º Ciclo
		1	Casa de banho para Meninos
		1	Casa de banho para Meninas
		1	Casa de banho para Pessoal com duche
		1	Ginásio
		1	Casa de banho com chuveiro
		1	Sala de informática
		1	Biblioteca
		1	Sala de reuniões
		1	Sótão para arrumações
		1	Sala de arquivo
	Anexo	2	Salas de pré-escolar
		1	Casa de banho para Meninas
		1	Casa de banho para Meninos
Exterior	1	Espaco de recreio coberto	
	2	Espaços de recreio descobertos	
	1	Escorrega para os alunos mais novos	
	1	Cobertura para o sol	

Anexo 2

Horário de funcionamento da Escola

Horário de funcionamento

	Componente de apoio à família	Componente Educativa	APTL ¹⁰
Pré-Escolar	8h/9h	9h/12h	17h30m/19h
	12h/14h30m	14h30m/16h30m	
	16h30m/17h30m		
1.º Ciclo	8h/9h	9h/13h	17h30m/19h
	13h/14h30m	14h30m/17h	
	17h/17h30m		

¹⁰ APTL – Atividades de Prolongamento e de Tempos Livres.

Anexo 3

Listagem de obras infantis de Luísa Ducla Soares

- Soares, Luísa Ducla (1972). *A História da Papoila*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.
- (1973). *Maria Papoila*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.
- (1973). *O Dr. Lauro e o Dinossauro*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.
- (1973). *O Gato e o Rato*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.
- (1973). *O Ratinho Marinheiro*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.
- (1973). *O Soldado João*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.
- (1975). *Oito Histórias Infantis*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica.
- (1976). *O Meio Galo e outras Histórias*. Porto: ASA.
- (1980). *AEIOU, História das Cinco Vogais*. Porto: Edições Afrontamento.
- (1980). *O Rapaz Magro, a Rapariga Gorda*. Lisboa: Plátano.
- (1981). *Histórias de Bichos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1981). *O Menino e a Nuvem*. Lisboa: Plátano Editora.
- (1982). *O Dragão*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1982). *O Rapaz do Nariz Comprido*. Lisboa: Plátano Editora.
- (1982). *O Sultão Solimão e o Criado Maldonado*. Lisboa: Plátano Editora.
- (1982). *Três Histórias do Futuro*. Porto: Edições Afrontamento.
- (1983). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte (2.^a ed. – 1999, versão muito aumentada).
- (1984). *A Princesa da Chuva*. Lisboa, Plátano Editora.
- (1984). *O Homem das Barbas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1984). *O Senhor Forte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1985). *6 Histórias de Encantar*. Porto: Areal.
- (1985). *A Menina Boa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1985). *A Menina Branca, o Rapaz Preto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1985). *O Homem Alto, a Mulher Baixinha*. Lisboa: Livros Horizonte.

- (1985). *O Senhor pouca Sorte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1986). *A Vassoura Mágica*. Porto: ASA.
- (1987). *A Menina Verde*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1987). *O Fantasma*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1988). *Crime no Expresso do Tempo*. Lisboa: Editorial Vega.
- (1988). *Destrava Línguas*. Lisboa: Livros Horizonte (2.^a ed. – 1997, refundida e muito aumentada).
- (1988). *Lengalengas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1988). *Versos de Animais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1989). *O Disco Voador*. Porto: ASA.
- (1990). *A Gata Tareca e outros Poemas Levados da Breca*. Lisboa: Teorema.
- (1991). *Adivinha, Adivinha: 150 Adivinhas Populares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1992). *A Nau Mentireta*. Porto: Editora Civilização.
- (1992). *É Preciso Crescer*. Porto: ASA.
- (1994). *Diário de Sofia e Companhia aos 15 anos*. Porto: Editora Civilização
- (1994). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.
- (1995). *O Rapaz e o Robô*. Lisboa: Terramar.
- (1996). *S.O.S: Animais em Perigo!*. Odivelas: Europress.
- (1997) *O Casamento da Gata*. Lisboa: Terramar.
- (1998). *ABC*. Lisboa: Terramar.
- (1998). *Vamos Descobrir as Bibliotecas*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- (1998). *Vou Ali e Já Volto*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- (1999). *Arca de Noé*. Lisboa: Livros Horizonte (2.^a ed. – 2006).
- (1999). *Com Eça de Queiroz à Roda do Chiado*. Lisboa: Câmara Municipal.
- (2000). *Com Eça de Queiroz nos Olivais no Ano 2.000*. Lisboa: Bibliotecas Municipais.

- (2000). *Mãe. Querida Mãe! Como é a Tua?* Lisboa: Terramar.
- (2000). *Seis Contos de Eça de Queiroz*. Lisboa: Terramar.
- (2001). *1, 2, 3*. Lisboa: Terramar.
- (2001). *Todos no Sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2001). *Uns Óculos para a Rita*. Porto: Civilização.
- (2002). *Cores*. Lisboa: Terramar.
- (2002). *Gente Gira*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2002). *Meu Bichinho, Meu Amor*. Porto: Civilização.
- (2002). *O Rapaz que Vivia na Televisão*. Porto: Afrontamento.
- (2002). *Tudo ao Contrário!* Lisboa: Livros Horizonte.
- (2002). *Viagens de Gulliver*. Porto: Civilização.
- (2003). *A Carochinha e o João Ratão*. Porto: Civilização.
- (2003). *A Cavalo no Tempo*. Porto: Civilização.
- (2003). *Contrários*. Lisboa: Terramar.
- (2003). *Pai. Querido Pai! Como É o Teu?* Lisboa: Terramar.
- (2003). *Quem Está Aí?* Porto: Civilização.
- (2004). *A Festa de Anos*. Porto: Civilização.
- (2004). *Abecedário Maluco*. Porto: Civilização.
- (2004). *Se os Bichos se Vestissem como Gente*. Porto: Civilização.
- (2004). *Seis Histórias às Avessas*. Porto: Civilização.
- (2005). *A Cidade dos Cães e outras Histórias*. Porto: Civilização.
- (2005). *Antes Agora Depois*. Lisboa: Terramar.
- (2005). *Contos para Rir*. Porto: Civilização.
- (2005). *História de Dedos*. Porto: Civilização.
- (2005). *Não Há Borracha que Apague o Sonho*. Sintra: Câmara Municipal.
- (2005). *O Maluquinho da Bola*. Lisboa: Livros Horizonte.

- (org, pref. e colab.) (1985). *De que São Feitos os Sonhos: A Antologia Diferente*. Porto: Areal.
- (2006). *Há sempre uma Estrela no Natal*. Porto: Civilização.
- (2006). *Lendas de Mouras*. Porto: Civilização.
- (2006). *Uma Vaca de Estimação*. Porto: Civilização.
- (2007). *A Árvore das Patacas e Sementes de Macarrão*. Porto: Civilização.
- (2007). *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*. Porto: Civilização.
- (2007). *Desejos de Natal*. Porto: Civilização.
- (2007). *Mais Lengalengas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2007). *Onde Está?* Lisboa: Terramar.
- (2008). *A Cigarra e a Formiga*. Porto: Civilização.
- (2008). *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2008). *Antes, Agora, Depois*. Lisboa: Terramar.
- (2008). *O Canto dos Bichos*. Porto: Civilização.
- (2008). *O Mar*. Lisboa: Gatafonho.
- (2008). *O Planeta Azul*. Porto: Civilização.
- (2008). *O Zé e as Estações*. Porto: Civilização.
- (2008). *Vamos Passear*. Lisboa: Terramar.
- (2009). *O Livro das datas*. Porto: Civilização.
- (2009). *O Rapaz que Tinha Zero a Matemática*. Porto: Civilização.
- (2009). *Os Direitos das Crianças*. Porto: Civilização.
- (2010). *ABC...o Livro das Letras*. Porto: Civilização.
- (2010). *Brincar com as Palavras*. Porto: Civilização.
- (2010). *Comprar, Comprar, Comprar!* Porto: Civilização.
- (2010). *Já Calço o 35*. Queluz de baixo: Soregra Editores
- (2010). *Meninos de todas as Cores*. Alfragide: Edições Nova Gaia.

- (2010). *No Dia da Criança*. Lisboa: APCC.
- (2010). *O Burro de Buridan*. Porto: Civilização.
- (2010). *O Coelhozinho Afonso*. Porto: Civilização.
- (2010). *O Urso e a Formiga*. Porto: Civilização.
- (2010). *Provérbios Ilustrados*. Porto: Civilização.
- (2010). *Uma Vaca de Estimação*. Porto: Civilização.
- (2011). *A História do Alfa*. Porto: Porto Editora.
- (2011). *As Formas*. Lisboa: Terramar.
- (2011). *O meu Primeiro Eça de Queiroz*. Lisboa: D. Quixote.
- (2011). *O Nosso Amor É...* Porto: Civilização.
- (2011). *O Príncipe com Orelhas de Burro*. Queluz de baixo: Soregra Editores.
- (2011). *O Som das Lengalengas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2011). *Os Três Porquinhos*. Porto: Civilização.
- (2011). *Um Gato Tem 7 Vidas*. Porto: Civilização.
- (2011). *Um Menino Chamado Armando*. Porto: Civilização.
- (2012). *Atenção, Sou um Adolescente!*. Porto: Civilização.
- (2012). *Histórias de Lobos Bons. Histórias de Lobos Maus*. Porto: Civilização.
- (2012). *Lendas e Romances*. Sesimbra: Oficina Canto das Cores Edições.
- (2012). *O Pai Natal e o Menino Jesus*. Porto: Civilização.
- (2012). *O Segredo da Felicidade*. Porto: Civilização.
- (2013). *O Macaco que Ficou sem o Rabo*. Queluz: Soregra Editores.

Anexo 4

Fotografias da atividade *Todos no Sofá*

Todos no Sofá



Figura 1 – Personagens de o pato, a vaca, o gato e o coelho



Figura 2 – Personagens de o burro, a girafa, o elefante e o porco



Figura 3 – Personagem de o João Preguição

Anexo 5

A Menina Verde

A Menina Verde

Aquela menina nasceu verde, verde, verde.

- Seria de eu comer muito caldo verde? – perguntava a mãe.
- Seria de eu beber muito vinho verde? – perguntava o pai.

Mas os médicos não sabiam. Nunca tinham estudado meninas verdes.

Puseram-na ao sol a ver se corava. Ficou ainda mais verde.

Puseram-na à sombra a ver se descorava. Ficou ainda mais verde.

Ninguém jogava às escondidas melhor do que ela. Na relva verde, nos arbustos verdes, quem conseguia encontra-la?

Quando ia para a escola avisavam-na sempre – Tem cuidado, não vá um burro comer-te. És tão verde!

Se a levavam à praia, os pais andavam sempre numa aflição.

O seu corpo verde ondeava nas ondas verdes, os seus cabelos verdes despenteavam-se entre as algas verdes, os seus dedos verdes brincavam nas rochas como verdes caranguejos.

Trepava às figueiras sem que o dono dos figos lhe ralhasse.

Os próprios pássaros, ao senti-la passar no meio da folhagem verde, a confundiam com o vento e deixavam-se apanhar.

Assim foi crescendo, linda e verde.

- Verde como a Primavera – diziam os sonhadores
 - Como uma alface – diziam os comilões
 - Como um relvado – diziam os amigos da bola.
 - Como metade da bandeira portuguesa – diziam os patriotas.
 - Verde como a esperança – diziam os que achavam que a esperança tinha cor.
-
- Verde como o Sporting! – exclamou apaixonadamente o Presidente do Clube dos Verdes.

Amaram-se verde e verdadeiramente.

Foram viver para uma casa verde e, em vez de cão de guarda, compraram um crocodilo Verde.

Anexo 6

Fotografias da atividade “A Menina Encarnada”

“A Menina Encarnada”



Figura 4 – A Menina Encarnada



Figura 5 – A casa da Menina Encarnada



Figura 6 – A Menina Encarnada e o camaleão

Anexo 7

“O Menino do Contra” in *Poemas da Mentira e da Verdade*

“O Menino do Contra”

O menino do contra
queria tudo ao contrário:
deitava os fatos na cama
e dormia no armário.

Das cascas dos ovos
fazia uma omelete;
para tomar banho
usava a retrete.

Andava, corria
de pernas para o ar;
se estava contente,
punha-se a chorar.

Molhava-se ao sol,
secava na chuva,
e em cada pé
usava uma luva.

Escrevia no lápis
com o papel,
achava salgado
o sabor a mel.

No dia dos anos
teve dois presentes:
um pente com velas
e um bolo com dentes.

Anexo 8

Fotografias da atividade *O Casamento da Gata*

O Casamento da Gata



Figura 7 – Votação na história preferida



Figura 8 – A retirar o cartão com instruções



Figura 9 – A mimar o lobo



Figura 10 – A mimar a gata



Figura 11 – Desenho da cena das borboletas



Figura 12 – Desenho da cena do corvo



Figura 13 – Desenho da cena dos grilos

Anexo 9

Fotografias da atividade *Adivinha, Adivinha*

Adivinha, Adivinha



Figura 14 – A mimar a minhoca



Figura 15 – A mimar o peixe



Figura 16 – A mimar a gata

Anexo 10

Fotografias da atividade *O Maluquinho da Bola*

O Maluquinho da Bola



Figura 17 – Construindo a sequência da história



Figura 18 – Construindo a sequência (cont.)



Figura 19 – Construindo a sequência (cont.)

Anexo 11

Fotografia da atividade Os Ovos *Misteriosos*

Os Ovos Misteriosos



Figura 20 – O jogo do comboio

Anexo 12

Fotografias da atividade *Contrários*

Contrários



Figura 21 – Seleção dos opostos (frio/quente)



Figura 22 – Seleção dos opostos (branco/preto)

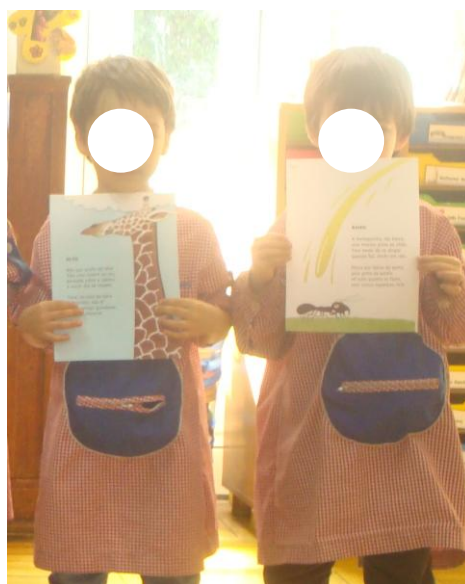


Figura 23 – Seleção dos opostos (alto/baixo)

Anexo 13

Fotografias da atividade *O Coelhoinho Afonso*

O Coelhoinho Afonso



Figura 24 – A retirar a imagem da personagem a mimar



Figura 25 – A mimar o pombo



Figura 26 – A mimar a cobra

Anexo 14

Fotografia da atividade *O Ratinho Marinheiro*

O Ratinho Marinheiro



Figura 27 – Selecionar imagens que pertencem à história

Anexo 15

Fotografias da atividade *A Cigarra e a Formiga*

A Cigarra e a Formiga



Figura 28 – Teatro de fantoches

Anexo 16

Fotografias da atividade *O Urso e a Formiga*

O Urso e a Formiga

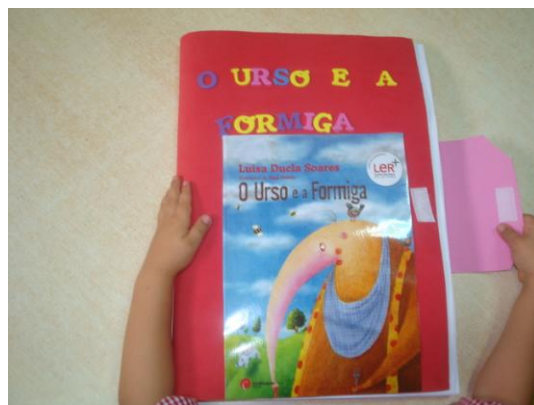


Figura 29 – O Urso e a Formiga (livro adaptado)



Figura 30 – A pôr imagens por ordem cronológica

Anexo 17

Fotografias da atividade Caderneta de Cromos

Caderneta de Cromos

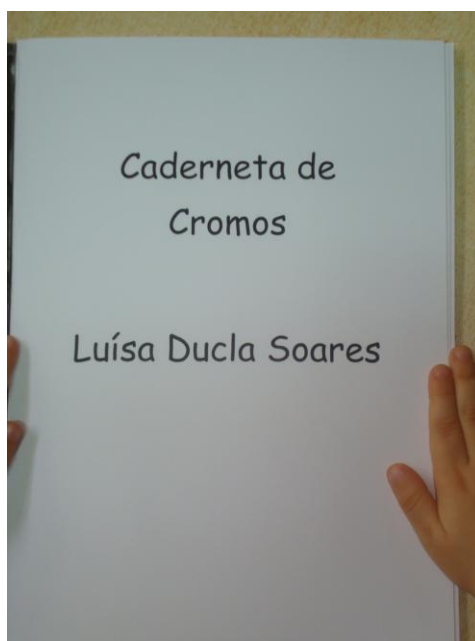


Figura 31 – Caderneta de Cromos de Luísa Ducla Soares



Figura 32 – A completar a Caderneta de Cromos